



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FATORES ORGANIZACIONAIS E (IN)SUCESSO ESCOLAR  
UM ESTUDO DE CASO DUPLO COMPARATIVO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

*Sílvia Maria de Sousa Amorim*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA  
dezembro de 2019



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FATORES ORGANIZACIONAIS E (IN)SUCESSO ESCOLAR  
UM ESTUDO DE CASO DUPLO COMPARATIVO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Sílvia Maria de Sousa Amorim

Sob orientação de Professora Doutora Ilídia Cabral e Professor Doutor José  
Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

dezembro de 2019

Aos meus pais

Por me fazerem acreditar

*... que o sonho comanda a vida,  
que sempre que um homem sonha  
o mundo pula e avança  
como bola colorida  
entre as mãos de uma criança.*

(António Gedeão, *in* Movimento Perpétuo, 1956)



## **Agradecimentos**

Ao longo deste percurso, de mais de quatro anos, muitos foram os que me ajudaram e aos quais gostaria de agradecer:

Ao professor Doutor José Matias Alves, pela total disponibilidade, incentivo e acompanhamento durante a elaboração desta tese.

À professora Doutora Ilídia Cabral pela preocupação, apoio, disponibilidade e por ter acreditado e apostado em mim.

Aos professores que me fizeram crescer: Professor Doutor Joaquim Azevedo, Professora Doutora Maria do Céu Roldão, Professor Doutor Joaquim Machado, Professora Doutora Cristina Palmeirão, Professora Doutora Isabel Baptista e Professora Doutora Vânia Sousa Lima.

Aos diretores, professores e alunos que participaram no estudo das duas escolas. Um agradecimento especial aos diretores e aos professores que estes designaram para me ajudarem pela forma como me receberam e pelo apoio que me deram no desenvolvimento da parte empírica desta investigação.

À minha família pelo incentivo, ajuda e apoio incondicional.

Aos meus colegas de doutoramento, em especial ao Francisco, pelo apoio, incentivo, ajuda e amizade.

Aos meus amigos pelo apoio e paciência.

E a todos os que se cruzaram no meu caminho, nesta longa jornada, e que de uma forma, direta ou indireta, me ajudaram a desenvolver esta investigação e a crescer como pessoa.

Sem o apoio e a ajuda de todos não teria sido possível a realização deste estudo.

A todos, o meu muito, muito obrigada.



## **Resumo**

A partir da década de 80 do século XX emergiram vários estudos inseridos no movimento das escolas eficazes que vieram mostrar que a escola influencia os resultados escolares dos alunos, perspetivando que a unidade escola como organização tem efeitos específicos na forma como leva a cabo a educação e a qualidade da aprendizagem proporcionada.

As investigações levadas a cabo sobre a eficácia da escola vieram confirmar que a escola pode ser uma instância que promove a (des)igualdade de oportunidades de acesso e sucesso existindo fatores intraorganizacionais que podem, direta ou indiretamente, explicar as diferenças dos resultados académicos dos alunos mesmo considerando o seu contexto de origem.

Atualmente, em Portugal, existem escolas com populações estudantis semelhantes, que operam em contextos educativos idênticos e que apresentam resultados académicos diferentes, acrescentando, mantendo ou diminuindo valor, pelo que se pretendeu perceber o que promove essa diferença, que fatores organizacionais promovem a (in)consistência dos processos e resultados educativos.

Propusemo-nos compreender o que explica essa diferença de resultados académicos em escolas com contextos e populações estudantis semelhantes e perceber de que forma o modo como a escola se organiza a nível meso (organização) e micro (sala de aula) influencia os resultados escolares obtidos pelos alunos. Realizou-se um estudo de caso duplo comparativo que abrangeu duas escolas com e em contextos educativos semelhantes, mas que apresentavam resultados académicos diferentes.

Realizámos uma revisão de literatura que nos permitiu desenhar um modelo de análise multifocal cruzando diferentes olhares, perspetivas e teorias. O modelo proposto partiu do objeto em estudo, processos organizacionais das escolas e a sua relação com o (in)sucesso escolar, e mobilizou quatro dimensões de análise que vão desde a sala de aula ao contexto educativo (variáveis de sala de aula, variáveis organizacionais, teorias organizacionais e contexto educativo).

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que a diferença se deve ao modo de

funcionamento e de organização da escola, à forma como as lideranças (de topo e intermédias) são exercidas e ao efeito que estas conseguem gerar e à forma como se planeia, organiza e operacionaliza o processo de ensino aprendizagem em contexto de sala de aula.

**Palavras-chave:** sucesso escolar, fatores organizacionais, melhoria das escolas, lideranças, práticas pedagógicas

## **Abstract**

Several studies inserted in the movement of effective schools emerged from the 80s of the twentieth century and these came to show that school influences the results of the students envisaging, in this way, that the school unit as an organization has specific effects on the way it conducts education and the quality of learning provided.

Research into school effectiveness has confirmed that the school can be an entity for promoting (un)equal opportunities to access and success by having intra-organizational factors that can, directly or indirectly, explain differences in students academic achievement, even considering its context of origin.

Currently, in Portugal, there are schools with similar student populations, which operate in identical educational contexts and have different academic results, adding, maintaining or decreasing value, so it was intended to understand what promotes this difference, which organizational factors promote (in)consistency of educational processes and outcomes.

We set out to understand what explains this difference in academic achievement in schools with similar contexts and student populations, and to understand how the way schools are organized at the meso (organization) and micro (classroom) levels, influence the school outcomes obtained by the students. A comparative double case study was carried out covering two schools with and in similar educational contexts, but with different academic outcomes.

We conducted a literature review that allowed us to design a multifocal analysis model crossing different ways of seeing, perspectives and theories. The proposed model came from the object under study, organizational processes of schools and their relationship with (un)successful school results, and mobilized four dimensions of analysis ranging from the classroom to the educational context (classroom variables, organizational variables, organizational theories and educational context).

The data gathered allow us to conclude that the difference is due to the way the school operates, to its organization, to the way its leaderships (top and middle) are exercised and to the effect they can generate, and also to the way the teaching-learning process is planned, organized and operationalized in the classroom context.

**Key words:** school success, organizational factors, school improvement, leaderships, pedagogical practices

## Índice Geral

Introdução .....	1
Ponto de partida .....	2
Caracterização do problema, do objeto e do sujeito de investigação .....	4
Breve nota metodológica .....	10
Parte I. Enquadramento conceptual e teórico .....	15
1. Um <i>olhar</i> sobre o Contexto Educativo Português .....	17
2. Teorias organizacionais em contexto escolar .....	35
3. Os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar .....	45
4. A cultura organizacional e as lideranças nas organizações escolares .....	65
4.1. Cultura organizacional escolar .....	67
4.2. Lideranças nas organizações escolares .....	79
5. A escola e a melhoria dos processos e resultados .....	95
6. Modelo de análise da problemática em estudo .....	109
Parte II. Enquadramento Metodológico.....	113
1. Objeto, questões de investigação e tipo de estudo .....	115
2. Metodologia .....	125
2.1. Métodos, sujeitos e técnicas de recolha de dados .....	125
2.2. Desenvolvimento do estudo empírico .....	143
Parte III. Apresentação e discussão dos resultados .....	147
1. Caracterização das escolas em estudo .....	149
2. Eixos de análise .....	153
3. Resultados e problematização .....	157
Conclusão .....	285
As questões .....	287
Os ensinamentos .....	293
Referências bibliográficas .....	299

## **Índice de Quadros**

Quadro 1: Características chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995)

Quadro 2: Fatores organizacionais que influenciam o sucesso escolar (Cabral, 2014)

Quadro 3: Práticas das dimensões da liderança eficaz (Robinson, 2011)

Quadro 4: Caracterização das escolas objeto de estudo no ano letivo 2015|16

Quadro 5: Resultados da avaliação externa nas duas escolas (2014 e 2015) – 6.º e 9.º anos

Quadro 6: Entrevistas realizadas

Quadro 7: Guião das entrevistas dos professores com aulas observadas

Quadro 8: Guião das entrevistas aos coordenadores de departamento curricular

Quadro 9: Guião do *focus group* dos alunos

Quadro 10: Guião da entrevista ao diretor

Quadro 11: Codificação das unidades de contexto (entrevistas semiestruturadas e *focus group*) e dos participantes

Quadro 12: Registo das aulas observadas

Quadro 13: Cronograma da aplicação dos instrumentos de recolha de dados

Quadro 14: Percentagem de alunos com apoio ao nível da ação social em 2013|14 e 2014/15

Quadro 15: Taxa de conclusão de 6.º e 9.º anos no ano letivo 2013|14

Quadro 16: Taxas de retenção por ano de escolaridade no 3.º ciclo nos anos letivos

Quadro 17: Questões de investigação e técnicas de recolha de informação

Quadro 18: Eixos de análise e fontes utilizadas para a análise dos dados

Quadro 19: Habilitações literárias dos professores – Escola A

Quadro 20: Desempenho de cargos – Escola A

Quadro 21: Número de ano de serviço e no agrupamento – Escola A

Quadro 22: Habilitações literárias dos professores – Escola B

Quadro 23: Desempenho de cargos – Escola B

Quadro 24: Número de ano de serviço e no agrupamento – Escola B

Quadro 25: Distribuição das idades dos alunos inquiridos por ano de escolaridade – Escola A

Quadro 26: Distribuição das idades dos alunos inquiridos por ano de escolaridade – Escola B

Quadro 27: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: missão, e visão do agrupamento.” – Escola A

Quadro 28: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: missão, e visão do agrupamento.” – Escola B

Quadro 29: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: liderança.” – Escola A

Quadro 30: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: liderança.” – Escola B

Quadro 31: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização e planificação das atividades letivas” – Escola A

Quadro 32: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização e planificação das atividades letivas” – Escola B

Quadro 33: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Satisfação do professor e desenvolvimento profissional” – Escola A

Quadro 34: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Satisfação do professor e desenvolvimento profissional” – Escola B

Quadro 35: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Satisfação e expectativas dos alunos” – Escola A

Quadro 36: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Satisfação e expectativas dos alunos” – Escola B

Quadro 37: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Clima organizacional” – Escola A

Quadro 38: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Clima organizacional” – Escola B

Quadro 39: Dimensão “Organização e clima organizacional” – Escola A (N=58; n=33)

Quadro 40: Dimensão “Satisfação e desenvolvimento profissional do professor” – Escola A (N=58; n=33)

Quadro 41: Dimensão “Organização e clima organizacional” – Escola B (N=61; n=53)

Quadro 42: Dimensão “Satisfação e desenvolvimento profissional do professor” – Escola A (N=61; n=53)

Quadro 43: Comparação do nível de concordância dos professores das duas escolas relativamente à dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional”

Quadro 44: Quadro síntese de comparação das duas escolas relativamente ao “Modo de funcionamento e organização da escola”

Quadro 45: Dimensão “Liderança” – Escola A (N=58; n=33)

Quadro 46: Dimensão “Liderança” – Escola B (N=61; n=53)

Quadro 47: Comparação do nível de concordância dos professores das duas escolas relativamente à dimensão “Liderança”

Quadro 48: Quadro síntese de comparação das duas escolas relativamente às lideranças

Quadro 49: Comparação da CIF e CE obtidas nas disciplinas de Português e Matemática (9.º ano) – Escola A

Quadro 50: Evolução dos resultados na Escola A (2016-2018)

Quadro 51: Comparação da CIF e CE obtidas nas disciplinas de Português e Matemática (9.º ano) – Escola B

Quadro 52: Evolução dos resultados na Escola B (2016-2018)

Quadro 53: Comparação das classificações internas e externas das duas escolas a Português e Matemática

Quadro 54: Quadro síntese de comparação das duas escolas relativamente às medidas de promoção do sucesso

Quadro 55: Dimensão “Planificação e organização das atividades letivas” – Escola A (N=58; n=33)

Quadro 56: Dimensão “Planificação e organização das atividades letivas” – Escola B (N=61; n=53)

Quadro 57: Dimensão “Satisfação e expectativas dos alunos” – Escola A (N=58; n=33)

Quadro 58: Dimensão “Satisfação e expectativas dos alunos” – Escola B (N=61; n=53)

Quadro 59: Comparação da Planificação e organização das atividades letivas nas Escolas A e B

Quadro 60: Quadro síntese de comparação das duas escolas relativamente à planificação e organização das atividades letivas

## **Índice de Figuras**

Figura 1: Modelo integrado de promoção do sucesso escolar (Cabral, 2014)

Figura 2: Dimensões do (in)sucesso de uma dada escola (Azevedo, 2012)

Figura 3: *Iceberg* da cultura organizacional (Chiavenato, 2010)

Figura 4: Patamares na abordagem cultural da escola (Torres, 2013)

Figura 5: Processo de construção da cultura organizacional da escola (Torres, 2008a, 2010)

Figura 6: Uma visão *estereoscópica* da cultura organizacional (Torres, 2011)

Figura 7: Capacidades de liderança para implementar as 5 dimensões de liderança eficaz (Robinson, 2011)

Figura 8: Dimensões de uma liderança de sucesso (Day et al., 2010)

Figura 9: Modelo de análise multifocal

Figura 10: Problema de investigação

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Efeito das 5 dimensões da liderança eficaz nos resultados nos alunos (Robinson, 2011)

Gráfico 2: Melhoria dos resultados educativos nos últimos anos letivos das três funções básicas da escola – Escola A (N=58, n=33)

Gráfico 3: Melhoria dos resultados educativos nos últimos anos letivos – Escola B (N=61, n=53)

Gráfico 4: Comparação das médias obtidas nas provas finais de 9.º ano nas duas escolas (2016-2018)

Gráfico 5: Comparação dos indicadores globais dos percursos diretos de sucesso das duas escolas (2016-2018)

Gráfico 6: Lugar nacional face a alunos com o mesmo perfil do resto do país (2016-2018)

Gráfico 7: Tipo de trabalho mais utilizado nas aulas pelos professores – Escola A (n=90)

Gráfico 8: Tipo de trabalho observado – Escola A

Gráfico 9: Tipos de instrumentos de avaliação – Escola A (n=90)

Gráfico 10: Materiais utilizados – Escola A (n=90)

Gráfico 11: Clima de sala de aula – Escola A

Gráfico 12: Tipo de trabalho mais utilizado nas aulas pelos professores – Escola B (n=129)

Gráfico 13: Tipo de trabalho observado – Escola B

Gráfico 14: Tipos de instrumentos de avaliação – Escola B (n=129)

Gráfico 15: Materiais utilizados – Escola B (n=129)

Gráfico 16: Clima de sala de aula – Escola B

### **Lista de siglas e abreviaturas**

CE – Classificação no Exame

CIF – Classificação Interna Final

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DAR – Diário da Assembleia da República

DGT – Direção-Geral do Território

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEPT – Programa Educação para Todos

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo

PRM – Projeto Regional do Mediterrâneo

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

## Introdução

*Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.*

(Rubem Alves, 1933-2014)

*O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.*

(Paulo Freire, s/d)

## Ponto de partida

*Em todas as épocas da história a hora que se apresentou actual foi de indecisão e de escolha; em todas elas, para que alguma obra surgisse, foi necessário um projecto; o projecto parte do presente, só pode existir mesmo no presente, mas é uma condição de futuro; simplesmente, para que ele se realize, para que depois nele se baseiem outras organizações de ideias, é necessário uma ato de vontade.*

(Agostinho da Silva, 1934)

A presente investigação parte da *vontade* de compreender melhor o que promove o (in)sucesso escolar no interior das escolas. Embora a dominância social e cultural na escola se evidencie nos resultados escolares através dos muitos e variados estudos empíricos, “fazendo submergir os efeitos da organização escola no desempenho escolar dos alunos perante fatores de contexto e enquadramento familiar” (Verdasca, 2014, p. 22), atualmente, em Portugal, há escolas que têm conseguido contrariar preditores de insucesso, adotando soluções adequadas ao seu contexto e às necessidades específicas dos seus alunos:

Os pontos de partida de cada escola são diferenciados e a situação de cada uma face à escola vizinha é por vezes bem distinta. Mas também nem sempre assim é e nem por isso se aproximam nos resultados que conseguem obter com os seus alunos.

(Verdasca, 2014, p. 20)

O capital escolar familiar (percentagem das mães dos alunos com habilitações de ensino superior) revela-se o mais forte preditor dos resultados escolares, mas:

A escola pode fazer a diferença, como fica bem patente na identificação, quer dos concelhos, quer das escolas/agrupamentos que, não obstante os contextos socialmente desfavoráveis onde se inserem, obtêm bons resultados escolares.

(Justino et al., 2017, p. 8)

Investigações levadas a cabo sobre a eficácia da escola confirmaram que a escola pode ser um lugar de reprodução e ou produção de (des)igualdade, uma instância que promove a (des)igualdade de oportunidades de acesso e sucesso existindo fatores intraorganizacionais que podem, direta ou indiretamente, explicar as diferenças dos resultados escolares dos alunos mesmo considerando o seu contexto de origem.

A unidade chamada escola “como organização tem efeitos específicos no modo como leva a cabo a educação e na qualidade da aprendizagem proporcionada” (Bolívar, 2012, p. 19), por um lado pela disponibilidade de recursos e pela forma como eles são mobilizados e organizados para a promoção da qualidade das aprendizagens e, por outro lado, pelas diferenças nos processos e nas práticas que são implementadas.

O funcionamento do sistema escolar “não é neutro, objectivo e imparcial” (Melo, 2010, p. 295), as escolas podem marcar a diferença na melhoria dos resultados dos alunos. Há escolas que adicionam valor (*value added*) à aprendizagem dos alunos em comparação com outras escolas que possuem alunos provindos de meios semelhantes, “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.” (Rubem Alves, 2004):

A qualidade global da escola, o seu *ethos* positivo e esperançoso, o bom desempenho profissional dos seus professores, a qualidade dos processos organizacionais e educativos desenvolvidos para promover o sucesso de todos e de cada um dos alunos, um trabalho cooperativo entre docentes e entre órgãos de gestão pedagógica da escola, além de lideranças transformacionais, presentes e capazes de imprimir um sentido de compromisso na ação quotidiana, surgem como elementos centrais preditores do bom rendimento escolar de todos os alunos e, logo, das escolas.

(Azevedo, 2016, p. 10)

## Caracterização do problema, do objeto e do sujeito de investigação

*Não podemos ter medo de não saber.  
O que devemos recear é o não termos inquietação  
para passarmos a saber.*  
(Mia Couto, 2005)

### Do problema

*O problema é, pois, sempre o ponto de partida; e a observação só constitui uma espécie de ponto de partida quando detecta um problema, ou, por outras palavras, quando nos surpreende, quando nos mostra que algo no nosso saber – nas nossas expectativas, nas nossas teorias – não está totalmente certo. As observações, portanto, só são geradoras de problemas quando contrariam as nossas expectativas conscientes ou inconscientes. E então o que constitui o ponto de partida do trabalho científico não é tanto a observação enquanto tal, mas a observação no seu sentido específico, ou seja, justamente a observação-geradora-do-problema.*

(Karl R. Popper, 1992)

Com o presente estudo pretende-se perceber melhor a relação entre a escola enquanto organização e o (in)sucesso escolar:

O insucesso escolar, essa invariante sinistra que todos jogam para cima da mesa, sobretudo como arma de arremesso, não é nenhuma fatalidade pessoal e social, pois nenhuma pessoa está a ele condenada [...]. As mais das vezes é o reflexo de graves incapacidades institucionais para saber lidar com a diferença, com as desigualdades pessoais e com os diversos ritmos de desenvolvimento humano, com os recursos disponíveis, com os diversos modos de pensar e agir...

(Azevedo, 2011, p. 272)

As taxas de escolarização têm vindo a crescer em todos os níveis de ensino, mas apesar da evolução positiva registada, nas últimas décadas, na frequência do sistema escolar obrigatório, Portugal não conseguiu ainda atingir um dos seus principais objetivos que esteve na origem da sua expansão “a promoção da igualdade de oportunidades de toda a população no que se refere ao *sucesso*<sup>1</sup> escolar” (Melo, 2009, p. 180).

A taxa de abandono registou uma queda significativa durante a década de 90, traduzindo a progressiva cobertura da escolaridade obrigatória legislada em 1986. À entrada deste século, o abandono escolar cifrava-se em 2,8%, e dez anos mais tarde em 1,7%. O abandono precoce da educação mede o défice de concretização da escolaridade de nível secundário, entre a população jovem adulta em idade de ingresso inicial ou recente no mercado de trabalho. Em Portugal, este indicador baixou para menos de um quarto durante cerca de trinta anos, de 63,7% em 1991 para 11,8% em 2019, de acordo com dados do INE<sup>2</sup>.

Na década de cinquenta a escola era vista como um espaço neutro que permitia revelar as capacidades dos alunos e de acordo com os seus dons teriam maior ou menor sucesso escolar. A partir dos finais dos anos sessenta, os estudos realizados começam a justificar o insucesso escolar através das características socioculturais das famílias dos alunos e dos meios onde os públicos estudantis estão inseridos, houve “uma migração centrífuga das causas do insucesso escolar das características individuais da criança para os pais e para o meio familiar” (Mollo-Bouvier, 1986, p. 291, citada por Valentim, 1997, p. 69). Também Ana Benavente obteve resultados idênticos numa investigação realizada no nosso país em 1990. Mas de acordo com os resultados recentemente publicados (Justino et al., 2017), as bolsas de insucesso escolar e de exclusão social podem escapar a qualquer padrão territorial e estar incrustadas em meios sociais diversos.

Os fatores associados ao (in)sucesso escolar dos alunos são múltiplos e desde os anos sessenta do século XX que a produção científica na área da sociologia da

---

<sup>1</sup> itálico no texto original

<sup>2</sup> fonte: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) (consultado em 13 de maio de 2019)

educação tem vindo a demonstrar que o conjunto de condições necessárias para se obterem bons resultados escolares é bastante complexo.

O facto de existirem escolas com populações estudantis semelhantes, que operam em contextos educativos idênticos e que apresentam resultados académicos diferentes, validando o facto de que as dinâmicas organizacionais e as lógicas de ação de cada escola influenciam os resultados escolares dos alunos, interpelou-nos e fez-nos querer ver “para além da montanha” (Alves, 2006), ver “o que está no lado escuro da lua” (id. *ibid.*).

A problemática da nossa investigação situa-se ao nível dos fatores organizacionais e a promoção do (in)sucesso e prende-se com a necessidade de perceber como se explica a diferença de resultados (académicos) em escolas com contextos e populações estudantis semelhantes. Já temos “*fotografias de escolas eficazes*” (Bolívar, 2003, p. 35; *italico no original*), mas ainda nos falta “o filme acerca do modo como uma escola se converte em eficaz” (id. *ibid.*). Atualmente, no nosso país, existem escolas em (e com) contextos idênticos que apresentam resultados académicos diferentes, o que promove afinal o (in)sucesso escolar no interior das escolas?

Esta é a questão que nos move e que guiará a presente investigação.

## Do objeto

*A viagem da descoberta consiste não em achar novas paisagens, mas em ver com novos olhos.*

(Marcel Proust, 1913)

Nesta investigação foi nosso propósito *(re)ver* a escola esse “*lugar de múltiplos lugares*”<sup>3</sup>, olhares, visões, pulsares, razões, sentimentos” (Cabral, 2014, p. 16), “lugar da esperança residual. Lugar de afetos e angústias, lugar de solidões, convivialidades e cumplicidades. Lugar paradoxal de sofrimento, resignação e alegrias” (Alves, 2012a).

Cada escola é uma organização construída de forma coletiva, onde o espaço físico e as práticas vivenciadas contribuem para um corpo único e integrado dos seus elementos, sendo um “universo de significados” (Guerra, 2001), “uma multiplicidade de interações, culturas, interesses, linguagens, crenças, valores, mitos que regulam o comportamento dos seus membros” (Alves, 2015a, p. 54).

Neste sentido, elegemos como nosso objeto de investigação os fatores organizacionais [centrados nas culturas organizacionais e nas lideranças de topo] que promovem a (in)consistência dos processos e dos resultados educativos.

---

<sup>3</sup> itálico no texto original

## Do sujeito

*Pelo sonho é que vamos,  
comovidos e mudos.  
Chegamos? Não chegamos?*

*Haja ou não frutos,  
pelo sonho é que vamos.*

*Basta a fé no que temos.*

*Basta a esperança naquilo  
que talvez não teremos.*

*Basta que a alma demos,  
com a mesma alegria,  
ao que desconhecemos  
e ao que é do dia a dia.*

*Chegamos? Não chegamos?  
- Partimos. Vamos. Somos.*

(Sebastião da Gama, 1953)

A problemática em estudo nesta investigação acompanhou-me ao longo de todo o meu percurso profissional, todos os anos em reuniões de conselhos de turma, de departamento, de grupo disciplinar e ou de conselho pedagógico. Assisti a tentativas de justificações do insucesso escolar focadas apenas em fatores externos à escola (meio socioeconómico, nível de habilitações literárias dos pais, relação escola-família, etc.) num aparente propósito de *sossegar consciências* e alijar responsabilidades organizacionais e profissionais. O insucesso escolar, no discurso de muitos professores, está muito ligado a “determinismos ou fatalidades socioeconómicas” (Azevedo, 2011, p. 175), os professores tendem a enfatizar:

a incompetência vagamente inata dos jovens e respectivas famílias quando têm que gerir os conflitos de responsabilidade provocados pela relativa ineficácia da sua acção pedagógica...

(Correia & Matos, 2001, pp. 108-109)

Mas “há escolas que conseguem superar os constrangimentos sociais e acrescentar valor na aprendizagem dos alunos” (Justino et al., 2017, p. 9), os resultados revelam que não há padrões regionais na distribuição geográfica do (in)sucesso escolar. Existem escolas com populações estudantis semelhantes, que operam em contextos educativos idênticos e que apresentam resultados académicos diferentes, corroborando que a unidade chamada escola “como organização tem efeitos específicos no modo como leva a cabo a educação e a qualidade da aprendizagem proporcionada” (Bolívar, 2012, p. 19).

A escola é um fator potencial de promoção do sucesso ou do insucesso escolar dos alunos, existindo fatores intraorganizacionais que podem, direta ou indiretamente, explicar as diferenças dos resultados escolares dos alunos mesmo considerando o seu contexto de origem, *as escolas podem fazer a diferença*. “As instituições importam!” (Azevedo, 2011, p. 273) e, enquanto investigadora “*das escolas, sobre as escolas e, de modo particular, nas escolas*” (Torres, 2010, p. 110; itálicos no original) tornou-se imperativo perceber de que forma as dinâmicas organizacionais e as lógicas de ação da escola influenciam os resultados escolares dos alunos.

## Breve nota metodológica

*No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguiam em várias direções. Em dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore:*

*- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?*

*- Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.*

(Lewis Carrol, 1865)

## Princípios

O presente trabalho seguiu os princípios consagrados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), aprovada a 12 de setembro de 2014. A relação com os participantes da investigação foi “pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único” (Carta Ética da SPCE, 2014, p. 7). Assim, e de acordo com o referido documento, foram seguidos os seguintes procedimentos:

- i) *Consentimento informado*: os participantes foram informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como dos objetivos da investigação.
- ii) *Confidencialidade/Privacidade*: os dados fornecidos pelos participantes são totalmente anónimos e confidenciais.
- iii) *Divulgação da informação*: os participantes serão informados sobre os resultados da investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados.
- iv) *Desistência da participação*: os participantes foram informados que poderiam, a qualquer momento, desistir da sua participação, sem qualquer inconveniente.

v) *Benefício e respeito pela integridade*: os processos de investigação foram conduzidos de forma a não sobrecarregar ou afetar os participantes, para além do necessário, tendo em conta os objetivos da investigação.

## **Questão de investigação**

*[...] ser capaz de colocar as minhas próprias questões, ofício mais difícil ainda do que procurar respostas.*

(Valter Hugo Mãe, 2015)

A questão de partida que nos guiou foi “*Como se explica a diferença de resultados académicos em escolas com contextos e populações estudantis semelhantes?*”. Foram também formuladas as seguintes subquestões de investigação para uma melhor compreensão da temática em estudo e para um maior aprofundamento do nosso objeto de estudo:

- i) Quais as principais características dos modos de funcionamento e organização da escola?
- ii) Que tipo de lideranças (de topo e intermédias) são exercidas?
- iii) De que forma a escola implementa medidas para a promoção do sucesso?
- iv) Como se planeia a organização e operacionaliza o processo de ensino e aprendizagem?

## **Tipo de investigação**

*A evolução da investigação em educação e nas (das) ciências da educação tem sido vertiginosa e imparável desde os finais do século XIX aos nossos dias. Ao longo de todo este tempo, muita coisa mudou, não só na organização e concretização do ato educativo, mas nos modos de o compreender e de o abordar numa perspetiva científica.*

(João Amado, 2014)

Com base nos objetivos propostos, e tendo em conta a natureza do objeto de estudo, foi delineada uma rota metodológica - metodologia mista (Quali-Quanti). Este tipo de metodologia foi, no nosso entender, o mais adequado para compreender a problemática em estudo, porque a utilização de uma metodologia mista favorece a profundidade das análises efetuadas sobre os dados recolhidos e permite contornar limitações de cada um dos métodos através da sua conjugação.

A articulação dos dados descritivos, referentes ao problema em investigação, com a sustentação quantitativa de dados numéricos, utilizando tratamento estatístico, permitiu, no nosso entender, obter uma visão mais completa da problemática em estudo.

A investigação incidiu sobre duas escolas, de um concelho da área metropolitana do Porto, com e em contextos sociais idênticos, mas com resultados académicos diferentes. A seleção das escolas teve em conta a taxa de conclusão, a percentagem de alunos com Ação Social Escolar (escalão A) e a escolaridade dos pais e das mães e os resultados obtidos nas provas finais do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no ano letivo 2013|14.

Nesta investigação foram seguidos procedimentos de investigação rigorosos, com triangulação de informação a partir do recurso a diferentes fontes e instrumentos de recolha de dados e a diferentes atores envolvidos na realidade a estudar.

As técnicas de recolha de informação utilizadas foram: análise documental (pautas de avaliação – interna e externa, documentos orientadores da escola, relatórios,...),

realização de entrevistas semiestruturadas a professores e *focus group* a alunos, realização de questionários a alunos e professores, observação de aulas e observação informal.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas ao diretor, aos coordenadores de departamento curricular, aos coordenadores dos diretores de turma, a todos os professores sujeitos a observadas aulas. Aos alunos de 6.º e 9.º anos de escolaridade foram realizados grupos de discussão focalizada.

Os questionários foram aplicados aos professores de cada uma das escolas e aos alunos que frequentavam os 6.º e 9.º anos de escolaridade, no ano letivo 2015|16.

As observações formais de aulas foram realizadas, em cada uma das escolas, nas disciplinas de Português e Matemática, de 6.º e 9.º anos.

No tratamento dos dados foram utilizados os programas IBM® SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences) versão 24.0 e o NVivo 11.0.

## **Conclusão e sequência**

Neste capítulo foi apresentado o ponto de partida da investigação que nos propomos realizar, a caracterização do problema, do objeto e do sujeito, bem como uma breve nota metodológica (princípios, questão de investigação e tipo de investigação).

Este trabalho está organizado em três partes. Na primeira parte, apresenta-se um enquadramento conceptual e teórico que nos permitirá compreender o objeto de estudo em análise. Este enquadramento inicia-se com um *olhar* sobre o Contexto Educativo Português. De seguida são revisitadas algumas teorias organizacionais em contexto escolar e traçado um breve historial da evolução da investigação sobre a eficácia da escola. Também foram convocados conceitos relativos à cultura organizacional escolar e às lideranças nas organizações escolares, por considerarmos que são variáveis que podem assumir uma grande importância na compreensão e explicação de fenómenos educativos.

A primeira parte deste estudo termina com o esboço de um modelo multifocal de análise da problemática em estudo tendo em conta a revisão de literatura realizada e os dados empíricos obtidos. Este modelo congrega processos organizacionais e a sua relação com o (in)sucesso escolar, cruzando perspectivas e teorias, de uma forma fluída e dinâmica, uma vez que nas organizações escolares todas as variáveis se entrecruzam e se influenciam mutuamente.

A segunda parte deste trabalho foi dedicada ao enquadramento metodológico (objeto de estudo, questões de investigação, tipo de estudo, métodos, sujeitos, técnicas de recolha de dados), enfatizando a coerência e a interação do quadro teórico e conceptual e as estratégias metodológicas utilizadas no processo investigativo.

A terceira parte foi dedicada à apresentação, discussão e problematização dos resultados, com recurso ao modelo de análise construído e aos eixos de análise definidos. Por fim foram apresentadas as principais conclusões do estudo.

Todos os anexos referidos no presente trabalho fazem parte de um documento independente.

## Parte I. Enquadramento conceptual e teórico

*É a teoria que decide o que podemos observar.*

(Albert Einstein, 1879 - 1955)



## 1. Um *olhar* sobre o Contexto Educativo Português

*De facto, as políticas educativas são sempre condicionadas por uma determinada época e por um determinado contexto, que encerram em si mesmos uma visão específica da educação escolar.*

(José Matias Alves & Ilídia Cabral, 2016a)

Considerando uma perspetiva de longa duração, o processo de construção do sistema nacional de ensino de massas em Portugal pode ser dividido em três grandes períodos (Justino, 2015, pp. 128-129):

- i) *Construção retórica da escolaridade* (1844-1950): período com multiplicação de medidas e instrumentos normativos, onde transparece uma certa incapacidade na mobilização de recursos e na massificação do ensino.
- ii) *Construção e crescimento da escola de massas* (1950-1995): as políticas públicas de educação tendem a dar resposta a dinâmicas sociais e culturais decorrentes de processos de mudança interna e de pressão externa.
- iii) *Qualificação da escola de massas* (1995 até ao presente): as políticas públicas de educação retomam a sua natureza voluntarista e de racionalização de um sistema onde existe desregulação e ineficiência. Esta fase surge como resposta à ineficiência da fase anterior de massificação, tendo como principal desafio o combate às elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar.

A trajetória das políticas públicas de educação, desde a reforma de Costa Cabral, em 1844, teve como objetivo instituir e tornar mais abrangente a obrigatoriedade da frequência do sistema de ensino.

Em Portugal, ao longo dos últimos 40 anos, a escolaridade obrigatória e o seu cumprimento foram os principais fundamentos das políticas de educação. Em 1960 surge a escolaridade de quatro anos de escolaridade para todas as crianças, entre os

seis e os dez anos, em 1964, é atualizada para seis anos e, em 1986, estabelece-se a meta dos nove anos de escolaridade obrigatória. Com o objetivo de generalizar o ensino secundário, em 2009, é aprovado o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade ou 12 anos de escolaridade.

As políticas públicas de educação foram essencialmente construídas por medidas expansionistas, dotando o sistema de ensino de recursos físicos e humanos adequados para atingir as metas e objetivos estabelecidos.

A meta definida na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, de uma taxa de escolarização de 100% aos 14 anos de idade só foi alcançada em 1997, depois de vários programas de combate ao trabalho infantil e ao abandono escolar.

Na “reconstituição da cronologia e da trajetória das políticas públicas de educação” Rodrigues et al. (2015) concluíram que “o caminho percorrido [...] se desenvolveu em três andamentos ou períodos distintos: os antecessores da democratização (1955 a 1974); a rutura e a institucionalização de novas regras (1974 a 1985) e o desenvolvimento do sistema democrático de ensino (1986 a 2014)” (Rodrigues et al., 2015, p. 38) período que ainda prossegue durante 2019.

### **Os antecessores da democratização - 1955 a 1974**

Em 1959 iniciaram-se os trabalhos do Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM) conduzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), por solicitação do Ministro Leite Pinto (1955-1961), “cujos traços perduraram ao longo de 50 anos” (Rodrigues et al., 2015, p. 39) nas políticas de educação. Nesta altura entraram na agenda política a:

necessidade de planeamento das políticas, da importância do conhecimento e da informação para a tomada de decisão, bem como a necessidade de comparações internacionais e a definição de referenciais e de objetivos que projetassem o país para o espaço internacional.

(Rodrigues et al., 2015, p. 40)

Nos últimos 10 anos do Estado Novo, nos mandatos de Galvão Teles (1962-1968) e de Veiga Simão (1970-1974), as preocupações principais, ao nível das políticas da educação, passavam por “fazer cumprir efetivamente a escolaridade obrigatória e de responder à procura crescente” (Rodrigues et al., 2015, p. 40), às elevadas taxas de crescimento do número de alunos.

No mandato de Galvão Teles é divulgado a Relatório do PRM e, em consequência, são introduzidas alterações nas políticas de educação: ampliação do período da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos; primeiros passos na unificação das vias de ensino (passam a coexistir três modalidades de ensino no 5.º e 6.º anos de escolaridade) e possibilidade da existência de experiências pedagógicas e projetos piloto.

A Reforma de Veiga Simão reforçou as orientações relativas ao alargamento da escolaridade básica obrigatória e retardou o encaminhamento vocacional dos jovens, mas também colocou na agenda política os temas da gratuidade e da ação social escolar, a formação de professores e o modelo de administração e ação social escolar.

### **A rutura e a institucionalização de novas regras - 1974 a 1985**

Em Portugal, em termos de educação, depois do 25 de abril de 1974, foi preciso “correr muito para apanhar o ritmo da história” (Azevedo, 2011, p. 53). A taxa de abandono registou uma queda significativa durante a década de 90, traduzindo a progressiva cobertura da escolaridade obrigatória legislada em 1986:

os ganhos sociais alcançados pela educação nas últimas quatro décadas, ultrapassam os de qualquer outra área das políticas públicas, sobretudo quando pensamos no seu impacto humano e social [...] nenhuma instituição social fez tanto pela democracia e pela cultura, em Portugal, como a escola portuguesa!

(Azevedo, 2011, p. 47)

O 25 de abril de 1974 gerou mudanças e alterações políticas ao nível da educação revelando-se “uma janela de oportunidades para acelerar o movimento de democratização do acesso ao ensino” (Rodrigues et al., 2015, p. 44). Nesta altura foram encontradas soluções para responder à pressão da procura social (regressão da exigência da escolaridade obrigatória, que passa, novamente, de oito para seis anos e o retardamento da entrada no ensino superior), da unificação total das vias de ensino e da alteração do modelo de gestão das escolas (gestão democrática as escolas). A partir desta altura as políticas educativas foram essencialmente construídas por medidas de expansão, para adotar o sistema educativo dos recursos, e por meios necessários para a entrada de cada vez mais alunos. Na década de 70, e como consequência da escola de massas, a problemática do insucesso escolar assume importância no debate sobre a democratização do ensino.

A massificação da escolarização e a sua extensão por períodos mais longos leva a que a instituição escolar, de acordo com Roldão (2000) tenha de trabalhar com públicos escolares muito mais diferenciados e tenha de assegurar um nível cada vez mais exigente de aprendizagens e competências, mas a escola mantém a sua estrutura organizativa, as metodologias e as lógicas de ensino que a instituíram em épocas passadas, quando os públicos eram mais restritos e homogêneos.

A década de 80 é marcada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) tanto no discurso, como nas iniciativas legislativas. A Lei de Bases marcou um novo ciclo, cujo objetivo era “conferir coerência, inteligibilidade, legibilidade e estabilidade às decisões e medidas de política de educação do regime democrático” (Rodrigues et al., 2015, p. 56). Em 1986, é criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro, para:

- a) promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, em conformidade com as directivas do Governo;
- b) orientar a preparação dos diplomas legais que, em consequência dos estudos elaborados, se torne necessário realizar;

c) orientar a preparação dos programas de aplicação decorrentes da entrada em vigor dos diplomas legais que venham a ser aprovados, submetendo à consideração do Ministro da Educação e Cultura alternativas possíveis em termos de viabilidade financeira e executiva.

(Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, D.R. n.º 18, Série I, 22 de janeiro, p. 214)

Entre 1987 e 1996, surgem planos e programas de promoção do sucesso escolar, desenvolvidos segundo um modelo burocrático e seguindo uma lógica *top-down*. Em 1987 é lançado o primeiro programa de promoção do sucesso e combate ao abandono escolar precoce, o “Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo” (PIPSE), sendo a primeira intervenção sistemática no problema do insucesso escolar. Este programa teve como prioridade o combate ao insucesso e ao abandono escolar nos primeiros ciclos da escolaridade básica, inicialmente em zonas social e culturalmente desfavorecidas. O PIPSE é apresentado como um “programa de urgência a curto prazo” destinado a “remediar uma situação catastrófica”. Os objetivos do programa visavam reforçar a ação e os meios educativos em zonas prioritárias de intervenção, propondo medidas de dois tipos: de configuração e expansão do sistema e de compensação. A prioridade do programa recaiu sobre o 1.º ciclo do ensino básico, por ser nesse ciclo que “se gera, as situações irreversíveis de multirrepetência e de abandono escolar do sistema” (DAR, II Série, n.º 33/V/1/1997, de 20 de dezembro).

Em consequência das Recomendações da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em março de 1990, em Jomtien, e da avaliação dos resultados do PIPSE, é criado, em 1991, o “Programa Educação para Todos” (PEPT) com os seguintes objetivos:

- a) mobilizar a opinião pública para o valor da escolarização total e para o custo da não escolarização;
- b) desenvolver uma cultura de escolaridade prolongada;
- c) prevenir o abandono escolar precoce;

- d) promover atitudes de solidariedade, de parceria e de cooperação entre todos os agentes educativos, designadamente no plano comunitário;
- e) diversificar e flexibilizar as estruturas de oferta de formação, de modo a poder corresponder às exigências de uma tecnologia e de um mercado de emprego em acelerada mutação;
- f) criar as condições de base que permitam a qualificação pessoal e profissional da juventude portuguesa;
- g) assegurar uma eficaz articulação de todos os intervenientes na escolarização, de modo a evitar os mecanismos perversos que causam o abandono escolar precoce;
- h) contribuir para a concretização da Reforma Educativa, promovendo a eficácia social da escola e a melhoria da qualidade da educação e do ensino, no contexto da valorização dos recursos humanos portugueses.

(Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, D.R. n.º 182/1991, Série I-B, de 09 de agosto, p. 4013)

O PEPT procurou mobilizar as escolas e a sociedade civil na prevenção do insucesso, através de redes de parceria, mas as suas intervenções “desmultiplicaram num conjunto de ações assentes em modelos de gestão desconcentrados, envolvendo estruturas interministeriais e comissões regionais e locais” (Álvares & Calado, 2015, p. 199).

Em 1996, foram criados os “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP), para melhorar a qualidade das aprendizagens traduzidas no sucesso educativo dos alunos, combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo, criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa e promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo. Este plano teve por base uma discriminação positiva de escolas, alunos, famílias em situações de maior carência económica.

No início do século XXI, em termos nacionais, é traçado um retrato negativo da qualidade das aprendizagens e do sistema de ensino, tendo como indicadores os

resultados obtidos pelos alunos no *Programme for International Student Assessment* (PISA) e na avaliação externa (exames nacionais), os índices de abandono escolar precoce e o impacto da publicação dos *rankings* das escolas.

De acordo com Barroso (2003) dá-se início a um “ciclo de descontentamento” (p. 74), “o diagnóstico que é feito sobre o desempenho do sistema e das escolas é, em muitos casos, pouco animador, oscilando entre a ‘desilusão’ e a ‘catástrofe’” (Barroso, 2003, pp. 72-73).

Em 2005 inicia-se um novo ciclo político cuja intenção era reduzir o insucesso escolar. Nesta altura foram lançadas várias políticas educativas para promover o sucesso escolar: obrigatoriedade das escolas definirem planos de recuperação e acompanhamento dos alunos do ensino básico e secundário que revelem dificuldades de aprendizagem, obrigatoriedade das escolas assegurarem aulas de substituição em caso de faltas dos professores, regras de colocação de professores plurianuais para garantir a continuidade pedagógica, são lançados o Plano de Ação para a Matemática e Plano Nacional de Leitura e foram generalizados os currículos alternativos e os cursos de educação e formação para os alunos que atingiam a idade limite da escolaridade obrigatória sem concluir o 9.º ano.

A partir de 2009 foram lançados programas nacionais de apoio à melhoria do desempenho das escolas e dos alunos, que apostam na capacidade das escolas se organizarem com vista à resolução dos seus problemas, mas sempre dentro de um quadro nacional de autonomia pré-estabelecida.

O “Programa Mais Sucesso Escolar” (PMSE), lançado em 2009 veio reconhecer às escolas a capacidade de se organizarem com vista à resolução dos seus problemas, partindo do princípio que só se encontra respostas eficazes para o combate do insucesso escolar se se mobilizar a escola e os seus professores, na construção de um projeto adequado ao seu contexto educativo. Este programa teve como referência dois projetos desenvolvidos em duas escolas diferentes e afastadas geograficamente (o Projeto *Turma Mais*, na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, em Estremoz e o Projeto *Fénix*, no Agrupamento Campo Aberto, em Beiriz na Póvoa de Varzim).

Em 2010 Portugal comprometeu-se perante a União Europeia a atingir a taxa de 10% de abandono escolar precoce em 2020 (Europe 2020 Strategy for Growth and Employment in Europe), tendo a taxa de abandono escolar precoce, “entre 2005 e 2011, passado de 38,8% para 23,2%” (Rodrigues, et al., 2015, p. 75) e a taxa de escolarização aos 18 anos de idade passou de 28%, em 1974, para 73% em 2015.

O PMSE é substituído, em 2016, pelo “Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar” (PNPSE) com a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos e combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública, assente no pressuposto que “são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos” (Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril). O PNPSE teve como princípios:

- a) a criação de um vasto compromisso social sobre o desígnio natural do processo de escolarização, da função social da escola e do estabelecimento do sucesso como meta a atingir, através de um debate público alargado sobre o papel da escola na capacitação dos indivíduos;
- b) o envolvimento de todos os atores sociais com impacto na comunidade educativa, em particular nas estruturas e entidades locais, na convergência de medidas indutoras de boas práticas e de corresponsabilização na promoção do sucesso escolar;
- c) a criação de dinâmicas locais de diagnóstico e intervenção, a partir do conhecimento produzido pelas escolas, da sua capacitação para uma intervenção ajustada aos contextos locais e às necessidades específicas das suas populações-alvo;
- d) a promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso, através de uma aposta na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas;

e) a dinamização de um programa de formação contínua, que capacite as escolas para a reflexão sobre práticas locais e para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança;

f) o acompanhamento e supervisão das estratégias locais de promoção do sucesso escolar;

g) a produção de conhecimento científico sobre o sucesso escolar, suas condicionantes, fatores preditores, estratégias de prevenção, estratégias de remediação de insucesso, práticas letivas, monitorização de estratégias e medidas de avaliação do sucesso em educação;

h) a avaliação periódica do Programa, nas suas múltiplas dimensões, com principal enfoque na avaliação de impacto das estratégias localmente definidas e identificadas como relevantes para a promoção do sucesso escolar.

(Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/2016, D. R. n.º 70/2016, Série I, de 11 de abril, p. 1195-1196)

Este programa nacional convoca todas as escolas, colocando-lhes exigências acrescidas e desafios, mas o “peso cultural e social de uma tradição que vê ainda o *insucesso*<sup>4</sup> como algo de natural e a escola como principal agência meritocrática de estratificação social” (Cabral & Alves, 2017, p. 7) leva a que o êxito da ação seja “multideterminado, incerto, ambíguo e problemático” (id. *ibid.*).

Como forma de monitorizar a implementação deste programa nacional foi criada uma Estrutura de Missão de natureza científica e de acompanhamento e proximidade aos estabelecimentos de ensino básico e secundário.

As políticas educativas das duas últimas décadas podem ser divididas em 3 ciclos distintos (Alves & Cabral, 2016b, p. 160):

i) o *ciclo da pausa* (1995-2002), da reforma das reformas, da descrença da eficácia de reformas centralizadas e operadas por decreto;

ii) o *ciclo da responsabilidade e da prestação de contas* (2002-2011);

---

<sup>4</sup> itálico no texto original

iii) o *ciclo do reforço da padronização*, da performatividade e do reforço da avaliação interna e externa e dos resultados (2011-2015).

Atualmente o modelo escolar está sustentado na seletividade sociocultural e no modelo de administração educacional controlado politicamente, que usa o Diário da República como o seu principal instrumento, embora se tenha de reconhecer o uso de outros dispositivos relacionados com ações de formação e capacitação. De acordo com Azevedo (2011), “o tempo, o espaço e os actores são dimensões habitualmente secundarizadas nas políticas da educação” (p. 45):

As escolas, essas, continuam na periferia das mudanças, são vistas como um conceito administrativo abstracto, como algo igual em todo o território; as escolas encontram-se demasiado sós, excessivamente sós e dependentes.

(Azevedo, 2011, p. 79)

As mudanças organizacionais devem ser aquelas “que possibilitam a melhoria ao nível da sala de aula, apoiando e estimulando o trabalho dos professores na aula, e não em variáveis distantes ou remotas” (Bolívar, 2012, p. 192):

para que uma escola seja uma grande escola, o foco da reforma, entre outros, deve situar-se diretamente no aumento da qualidade do ensino e das práticas docentes, em vez de mudanças estruturais...

(Hopkins, 2007, p. 9)

As dificuldades atuais, em Portugal, em termos de educação já não se situam tanto ao nível do acesso, mas sim ao nível das condições, na qualidade do sucesso e na adequação dos percursos escolares dos alunos. A massificação do ensino aumentou a heterogeneidade de crianças e jovens a “instruir, estimular e socializar” (Formosinho, 1987, 2007) e a resposta a esta nova realidade foi uniformizar os processos pedagógicos e organizacionais, um modelo assente na pedagogia coletiva e do ensino da “mesma coisa, ao mesmo tempo e da mesma maneira” (Barroso,

1999, p. 131) a um grupo de alunos. Uma escola que pretenda o sucesso de “todos em todas as escolas, tem de ser *flexível*, oferecendo possibilidades para que *cada aluno encontre o seu lugar* para a aprendizagem” (Bolívar, 2016, p. 8; itálicos no original). Neste sentido é necessário uma autonomia organizativa que permita “diferenciar o tratamento pedagógico e personalizar as trajetórias de formação” (id. *ibid.*).

A organização do processo de ensino assenta no agrupamento de alunos em turmas e cada uma delas é “a unidade básica da organização de um ensino baseado na uniformidade, homogeneidade e impessoalidade” (Formosinho & Machado, 2016, p. 19). É necessário redesenhar as estruturas de organização pedagógica e curricular da escola em “Equipas Educativas” (Formosinho & Machado, 2009):

insere-se numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos diversos atores escolares e aloca um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores, permitindo agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades propostas.

(Formosinho & Machado, 2016, p. 28)

De acordo com Formosinho e Machado (2016), esta proposta de organização da escola por Equipas Educativas permite “aos professores desenvolver projetos curriculares integrados e praticar pedagogia diferenciada” (p. 50), contemplando “as necessidades constatadas, grupos de nível temporários ou permanentes tendo em conta as especificidades dos alunos” (id. *ibid.*). A forma como se organiza:

o trabalho de instrução, determina em larga medida o processo de escolarização e os seus sentidos. Só uma intervenção que altere a sintaxe da organização tem condições para fazer emergir novas possibilidades de sucesso.

(Alves e Cabral, 2016a, p. 173)

Esta alteração passa por “equacionar novos modos de agrupar os alunos, segundo matrizes flexíveis e mutáveis” (id. *ibid.*), fazendo um uso mais inteligente do tempo e dos espaços de instrução. Mas “esta alteração, por si só, não basta para orientar a escola para o sucesso” (id. *ibid.*), também é necessário alterar o modelo didático, o modo como se pensa e concretiza a ação na sala de aula (relação pedagógica, estratégias de ensino, clima de sala de aula). Precisamos de:

sistemas flexíveis que possam adaptar-se às necessidades em mutação e que funcionam ao nível da manutenção da motivação e do interesse pela aprendizagem de todos os alunos ao longo de todo o seu percurso escolar.

(id. *ibid.*, p. 177)

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho as escolas passaram a ter mais autonomia curricular, podendo adequar o currículo a contextos específicos e às necessidades dos alunos e promover aprendizagens de qualidade para todos. É reconhecida maior autonomia às escolas podem gerir, até 25%, a carga horária do currículo escolar, por ano de escolaridade. Este decreto confere às escola autonomia para, em diálogo com os alunos, famílias e a comunidade, poderem:

- i) dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais;
- ii) implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;
- iii) fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar;
- iv) adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;

v) apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas;

vi) reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos;

vii) conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso.

(Decreto-Lei n.º 55/2018, D.R. 1.ª Série – n.º 129 – de 6 de julho, p. 2929)

Embora a igualdade de oportunidades, equidade e qualidade do serviço público de educação comecem a ganhar, gradualmente, algum espaço na fundamentação das medidas de políticas, a par da preocupação com os resultados e o sucesso escolar estas ainda são insuficientes:

A organização do sistema escolar bem decreta que é possível ensinar todos os alunos como se eles fossem um só (Barroso: 2001), o currículo bem se organiza de tamanho único e pronto a vestir (Formosinho: 1987) e o velho sonho de uma didáctica magna, esse tratado universal de ensinar tudo a todos (Comênio: 1976 (1657)) continua a persistir sobre roupagens diversas. No entanto, sabe-se que os alunos têm inteligências múltiplas, ritmos e estratégias de aprendizagens diversas; os diagnósticos são difíceis e imprecisos; a justeza da ação pedagógica é arriscada; ignoramos a Zonas de Desenvolvimento Proximal de cada um dos alunos...

(Alves, 2015a, p. 56)

Não faz sentido realizar mudanças organizacionais ou curriculares, se estas não tiverem impacto ao nível das práticas dos professores na sala de aula, têm de “*afetar o ‘núcleo duro’ do ensino*” (Bolívar, 2012 p. 192; *italico no original*), ou seja, “a

forma como os professores compreendem a natureza do conhecimento e o partilham com os colegas, o papel dos alunos nos processos de ensino” (id. *ibid.*) e como “conceitos sobre conhecimento e ensino, se manifestam na aprendizagem na aula” (id. *ibid.*). Ainda na esteira deste autor este *núcleo* só é alterado se existirem mudanças organizacionais, “estruturas favoráveis à melhoria, tais como a reordenação das escolas, redistribuição de grupos e salas de aula, agrupamentos de alunos” (id. *ibid.*):

Nenhum tema é hoje mais difundido do que a necessidade de protagonizar a mudança na educação. Mudança que desafia todos e cada um a pensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem de forma contextualizada, criativa, competente e colaborativa.

(Alves & Palmeirão, 2018, p. 5)

Neste contexto os modelos de promoção do sucesso escolar devem ser definidos de uma forma “integrada e multifocalizada, na tentativa de os dotar de maior consistência e abrangência e, conseqüentemente, de maior eficácia” (Alves & Cabral, 2016a, p. 164). Como é preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que impliquem “alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (p. 31):

A escola que queremos tem, pois, de ser muito mais flexível, muito mais variada, muito mais sensível à diversidade de inteligências, ritmos e vontades. Tem de atender às pessoas e colocar as aprendizagens de todos no centro das suas preocupações e da sua organização.

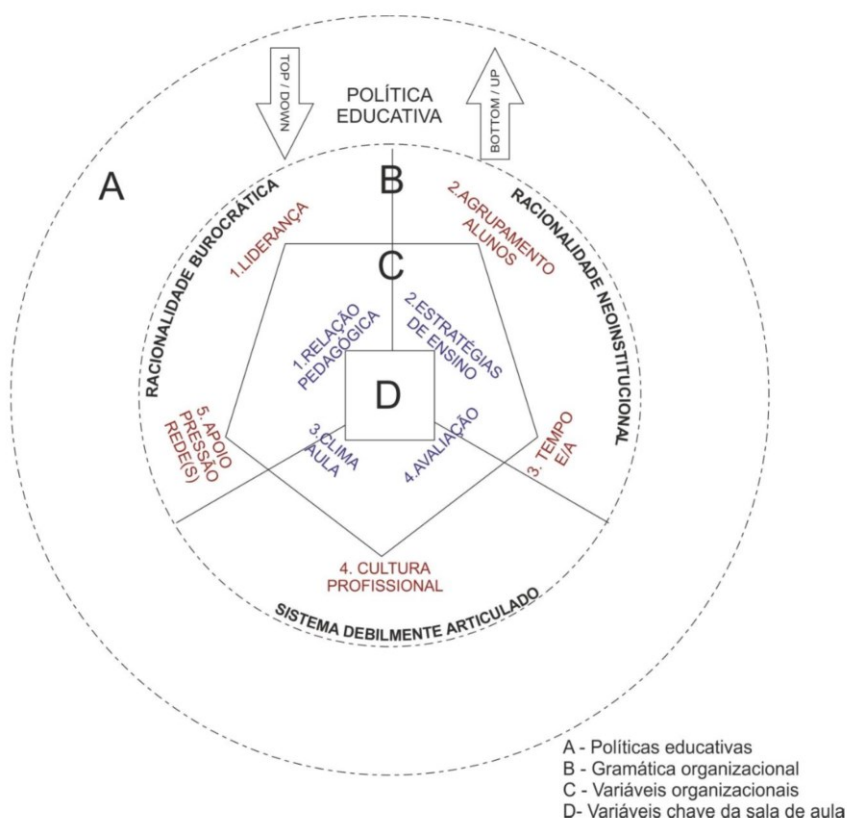
(Alves, 2017, p. 9)

Com o objetivo de compreender e articular diferentes dimensões que têm vindo a ser identificadas pela investigação como centrais na organização das escolas para o sucesso Cabral (2014) propôs um modelo integrado de promoção do sucesso (cf. Figura 1). Este modelo:

interliga diferentes estruturas de análise que vão desde a sala de aula às políticas educativas, parece-nos dotado de um potencial compreensivo abrangente e integrador dos programas de promoção do sucesso escolar e das condições para a sua eficácia.

(Alves & Cabral, 2016a, p. 173)

**Figura 1: Modelo integrado de promoção do sucesso escolar (Cabral, 2014, p. 174)**



O modelo apresentado parte do pressuposto de que “os projetos que visam a reorganização da *gramática escolar*<sup>5</sup> com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos” (Cabral, 2014, p. 173; *italico no original*), são influenciados pelas políticas educativas e que preveem implicações ao nível da gramática organizacional da

<sup>5</sup> Tradução da metáfora “grammar of schooling” (Tyack & Tobin, 1994). Para estes autores as práticas organizacionais que estruturam as escolas assemelham-se à forma como a gramática organiza o sentido na linguagem.

escola. Estas implicações constituem-se pelas diferentes racionalidades que coexistem e explicam as diferentes lógicas de ação (racionalidade burocrática, racionalidade neoinstitucional e a imagem da escola como sistema debilmente articulado). A gramática organizacional inclui ainda as variáveis organizacionais com implicações no modelo pedagógico em ação (liderança, agrupamento de alunos, tempo ensino/aprendizagem, cultura profissional, apoio/pressão de rede(s)) e as variáveis chave da sala de aula (relação pedagógica, estratégias de ensino, avaliação, clima de aula), com influência no processo de aprendizagem dos alunos.

Existem condições internas que estão na base da melhoria institucional, mas é necessário “fazer uma combinação de perspectivas: de cima-baixo (*top-down*), de baixo-cima (*bottom-up*), mas também uma recomposição horizontal ou interna (*inside-out*)” (Bolívar, 2012, p. 199) cujo alvo seja a aprendizagem dos alunos.

O sucesso das políticas educativas que apontam para uma melhoria do desempenho escolar dependem “mais do conhecimento e habilidades das pessoas que trabalham na escola, do que da sabedoria dos responsáveis pela elaboração das políticas” (Elmore, 2010, p. 10):

Ser escola no tempo presente significa romper com os cânones tradicionais de ensinar de forma a garantir a liberdade de crescimento e desenvolvimento pessoal, observando uma matriz educacional e cultural comprometida e cooperante...

(Alves & Palmeirão, 2018, p. 6)

## **Conclusão e sequência**

Este capítulo teve como objetivo fazer uma reconstituição da cronologia e da trajetória das políticas públicas de educação, desde os antecedentes da democratização (1955-1974) até ao desenvolvimento do sistema democrático de ensino (1986-2019), passando por um período de rutura e de institucionalização de novas regras (1974 a 1985).

Este *olhar* pelo Contexto Educativo Português permitiu-nos perceber quando e como surgiram os primeiros planos e programas de promoção do sucesso escolar, bem como qual o caminho já percorrido em termos educativos. O estudo da trajetória das políticas educativas é fundamental para contextualizar as investigações realizadas na área das Ciências da Educação.

No próximo capítulo iremos fazer uma incursão pelas teorias organizacionais em contexto escolar que nos vão permitir compreender melhor a escola enquanto organização. Serão abordadas três perspetivas de análise organizacional da escola, que se misturam e coexistem nas diferentes dimensões da escola, a racionalidade burocrática, a escola como um sistema debilmente articulado e a escola como uma anarquia organizada.



## 2. Teorias organizacionais em contexto escolar

*[...] a complexidade da escola enquanto organização, da ação pedagógica e do próprio ser humano não se compadecem com visões unilaterais e espartilhadas da realidade.*

(Ilídia Cabral, 2014)

A análise e compreensão da escola enquanto organização é relativamente recente, situando-se entre a abordagem micro (a sala de aula) e a abordagem macro (o sistema de ensino). O espaço organizacional da escola situa-se ao nível meso, onde acontece a ação pedagógica com todos os seus intervenientes, com os professores a assumirem supostamente um papel central. De acordo com Lima (2010), “compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade, enquanto unidade social, [...] e das suas especificidades, em termos de políticas e objectivos educacionais” (p. 15), pelo que o:

recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica como organização educativa e do seu processo de institucionalização...

(id. *ibid.*)

A escola é uma organização “social entretecida pelos actores, marcada pela polifonia e pela co-presença de diversas perspectivas” (Alves, 1999, p. 9), pelo que, só um quadro teórico multifocalizado permitirá uma interpretação deste objeto de estudo. A escola tem de ser pensada segundo um paradigma de pluralismo conceptual que considere diferentes modelos de análise, porque:

A escola é uma organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação, que influenciam os processos e os resultados escolares. Para além das racionalidades que operam ao nível do palco escolar existem outras que atuam nos bastidores...

(Cabral, 2014, p. 151)

Para compreender e analisar estas dinâmicas, ao mesmo tempo, centrais e invisíveis, é preciso recorrer aos “bastidores das organizações escolares” (Guerra, 2002). Cada visão de escola valoriza e suprime determinadas variáveis, pelo que é aconselhável substituir visões parcelares da realidade por uma visão holística e que integre várias perspectivas. A adoção de apenas um modelo revela-se insuficiente no que se refere ao estudo da complexidade organizacional da escola, podendo conduzir a interpretações restritivas. A alternativa é gerar um modelo, de leitura das organizações educativas, sincrético e articulador, de que resulte a compreensão da “feição híbrida da organização” (Silva, 2004), com combinações de “diferentes forças e formas de jogo” (Mintzberg, 1982):

a estratégia pluriparadigmática parece ser a mais adequada para focar as organizações educativas, uma vez que a adoção de apenas um modelo se revela insuficiente no que se refere ao estudo da complexidade organizacional na medida em que fornece apenas uma visão parcelar da organização.

(Silva, 2010, p. 59)

A escola é um espaço de vários referenciais de ação pública, entendida como “organização fractalizada e multidiscursiva” (Estevão, 1998) e, simultaneamente, como “organização institucionalizada” (id. *ibid.*), sublinhando assim:

a caleidoscopia, a irregularidade e alguma imprevisibilidade organizacional das suas dinâmicas internas quer a densidade da complexidade organizacional da escola ao ser perpassada por diferentes lógicas que são induzidas pelos meios externos (Estado, mercado, meio inter-organizacional).

(Estevão, 2010, p. 206)

Na investigação que pretendemos levar a cabo serão convocadas lentes teóricas que nos auxiliem no esboço de um esquema conceptual e que nos permitam ver as organizações escolares nas suas múltiplas dimensões, dando-nos conta da uniformidade, da flexibilidade e da complexidade da ação organizacional no seu

interior, como forma de construir “uma imagem mais ‘estereoscópica’” (Silva, 2010) da realidade organizacional, por um lado uma visão pautada pela formalidade, uniformidade de comportamentos e previsibilidade de resultados e, por outro lado, “comportamentos marcados pela incerteza, ambiguidade, infidelidades e conflitualidades” (Silva, 2010, p. 60), ou até “zonas pouco iluminadas na organização escolar” (Guerra, 2002, p. 16):

a análise da escola e da sua *identidade múltipla*<sup>6</sup> não pode ficar insensível à gramática da comunicação e da justificação que ocorre no seu interior, em que circulam diferentes vozes, diferentes sintaxes, diferentes semânticas, diferentes racionalidades (produtivas, cidadãs, mercantis, domésticas, entre outras)...

(Estêvão, 2010, p. 220)

Neste sentido, iremos utilizar três modelos de análise que nos vão permitir conhecer aspetos da ação organizacional. As perspetivas que consideramos ser as mais relevantes para o nosso estudo, foram a racionalidade burocrática, a escola como um sistema debilmente articulado e a escola como uma anarquia organizada, três abordagens da organização escolar que se misturam e coexistem nas diferentes dimensões da escola.

Uma das racionalidades que tem orientado a “organização escolar desde o século XX até aos nossos dias é a da escola enquanto burocracia” (Cabral, 2014, p. 152).

À teoria da burocracia, concebida por Max Weber, sucedeu, no *filme* cronológico, a teoria clássica da administração e a teoria das relações humanas. Surgiu da necessidade de uma abordagem generalista e integrada das organizações, enfatizando os elementos formais e estruturais das organizações promovendo a adequação dos meios aos fins. Weber acreditava que a burocracia era a forma de organização mais eficiente e racional para atingir os objetivos previamente definidos. As normas legais, a uniformidade, a impessoalidade, o formalismo, o

---

<sup>6</sup> itálico no texto original

centralismo e a hierarquia são características do modelo weberiano aplicáveis à escola.

O modelo racional burocrático caracteriza a organização por seguir determinadas regras impostas pelo sistema, onde a ação organizacional é entendida como um produto de uma determinada decisão ou de uma escolha deliberada:

A organização passa a ser pensada a partir da natureza legal das normas e regulamentos escritos, da formalidade das comunicações (uma vez mais a presença do escrito), da racionalidade da divisão do trabalho, da impessoalidade nas relações de trabalho, da hierarquia de autoridade, das rotinas e procedimentos standardizados, do valor da competência técnica e da meritocracia, da separação da propriedade da função de administração, da profissionalização dos trabalhadores, da pre-visibilidade dos problemas e da definição *a priori* das soluções.

(Alves, 2012, pp. 8-9)

De acordo com Formosinho e Machado (2009), a ação da decisão burocrática operacionaliza-se na escola através da pré-categorização (através de normativos) das situações possíveis que ocorrem nas escolas e da pré-decisão dessas mesmas situações, garantindo a impessoalidade da decisão:

uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos.

(Alves, 1999, p. 10)

Neste modelo de análise organizacional a escola é “uma instituição heterónima submetida a múltiplas e minuciosas prescrições e a uma enorme pressão social, ameaçada pela força da desconexão e da balcanização” (Alves, 2012, p. 12), caracterizada pela divisão do trabalho, pela existência de muitas regras, pelo

predomínio de documentos escritos e pela uniformização dos procedimentos, assente na “lógica do decreto” (Formosinho & Machado, 2008, p. 6):

A burocracia consegue gerar estabilidade, previsibilidade e eficiência por força das normas e dos controlos influenciando a acção organizacional que passa a exercer-se segundo os padrões normativos e as regras legais.

(Silva, 2010, p. 71)

O objetivo da administração centralizada e burocrática é “não a máxima adequação das decisões, mas uma adequação média ou o mínimo de desadequação” (Formosinho, 1999, p. 15).

De acordo com Silva (2010), as principais características do modelo racional burocrático que se manifestam nas organizações são:

- a) A legalidade, fundada em normas formais obrigatórias, que estipulam um funcionamento previsível da organização, num quadro definido de regras. [...]
- b) A hierarquia, na base da qual se define uma estrutura de autoridade e controlo e uma organização de cargos impondo o desempenho de funções em conformidade com as atribuições conferidas. [...]
- c) A impessoalidade, caracterizada pela distribuição de tarefas de acordo com os cargos e segundo critérios definidos de tal forma que as pessoas são consideradas simples ocupantes de cargos. [...]
- d) A racionalidade, que se caracteriza pela conformidade entre os meios e os fins, de tal forma que a organização, considerada como uma estrutura composta de órgãos e papéis integrados, pode atingir eficientemente objectivos consistentes previamente definidos. [...]
- e) A especialização, que consiste em atribuir a cada membro da organização uma tarefa específica [...] onde é nítida a divisão de actividades inerentes a cada cargo...

(Silva, 2010, pp. 69-70)

A visão burocrática da organização parte do princípio que esta funciona de acordo com objetivos claros e consensuais, respeitando padrões de conformidade e

uniformização:

O ordenamento burocrático constitui, assim, o respaldo da acção enquanto forma de estruturação comportamental, apoiada na rotinização da cultura, na presibilidade e na calculabilidade enquanto elementos de racionalização da vida quotidiana.

(Silva, 2010, p. 95)

Outra das lógicas institucionais que prevalece atualmente nas escolas é a lógica dos sistemas debilmente articulados (“loosely-coupled system”). O termo “loosely-coupled system” foi introduzido por Karl Weick, em 1976, no artigo *Educational organization as loosely-coupled systems*, retomando a expressão “loose coupling” de Cohn, March e Olsen (1972):

it captures a different set of realities within educational organizationsthan are caught when these same organizations are viewed through the tenets of bureaucratic theory.

(Weick, 1976, p. 1)

As escolas são locais onde existe uma fraca conexão ou uma desarticulação entre os seus diferentes elementos, onde cada elemento mantém uma certa identidade e autonomia, derivando assim numa ausência de uma liderança forte, com objetivos pouco claros e, por vezes, ambíguos, pelo que cada elemento age de acordo com a sua interpretação. Este débil articulação singulariza a escola:

verificando-se uma débil conexão entre intenções, metas e acções, passado-presente-futuro, órgãos de linha e *staff*, sistemas de autoridade [...], processos e resultados, problemas-decisões-acções-resultados, instituindo-se como uma dinâmica geral de ambiguidade, visível no planeamento da acção educativa, na adopção de tecnologias pedagógicas e didácticas, na tomada de decisões, no estilo de liderança e na relação com o ambiente externo.

(Alves, 1999, p. 15)

A lógica dos sistemas debilmente articulados permite criar a aparência de uma

gestão racional da instrução, de forma a minimizar as incertezas do público face à qualidade dos processos de ensino. Existem diferentes estruturas dentro da organização que apesar da relação existente entre elas mantêm a sua identidade e o seu individualismo:

A debilidade das articulações existentes entre as diversas estruturas não significa que não haja, de todo, articulação, mas tão-somente alerta para a fragilidade destas conexões, que podem variar de intensidade de acordo com o grau de interdependência dos diferentes elementos.

(Cabral, 2014, p. 161)

A morfologia debilmente articulada das organizações escolares tem efeitos ao nível do planeamento da ação educativa, na adopção de práticas pedagógicas e didáticas, na tomada de decisões e no estilo de liderança:

existe uma débil articulação vertical e horizontal do currículo; uma débil articulação entre o currículo prescrito, praticado e aprendido; uma frágil relação entre as finalidades e as funções da escola; uma débil relação entre o Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Atividades; uma débil articulação intra departamentos e grupos. A segmentação de espaços, tempos, conhecimentos completa a lógica dispersiva de um sistema difícil de gerir.

(Alves, 2015a, p. 56)

Neste modelo de análise organizacional, a articulação débil pode ser assumir vários contornos: entre indivíduos, entre subunidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre atividades e entre intenções e ações (Weick e Orton, 1990).

Segundo esta lógica, para Elmore (2000) o “núcleo técnico” da educação (as decisões sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, o que é esperado que os alunos aprendam, como devem ser agrupados na sala de aula, o que lhes deve ser exigido que demonstrem sobre os seus conhecimentos e como deve ser avaliação da sua aprendizagem) reside nas salas de aula consideradas individualmente e não na

organização que as envolvem. A escola é vista como:

uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua em que as intenções e os objectivos surgem insuficientemente definidos, em que as tecnologias (o modo de realizar a educação) são pouco claras e frequentemente mal dominadas, em que a participação dos actores é fluida, em que a tomada de decisão é desordenada, imprevisível e improvisada...

(Alves, 1999, p. 10)

A “teoria da anarquia organizada” de Cohen, March e Olsen (1972) difere de uma burocracia bem organizada, porque enquanto a imagem da burocracia passa a ideia de uma organização coesa e coerente, com metas bem definidas e precisas, a imagem da anarquia organizada revela a sua vertente fragmentada e heterogénea em torno de metas pouco claras e ambíguas.

Este modelo surgiu para compreender o funcionamento das organizações que apresentavam objetivos pouco claros e mal definidos, com ambiguidades e incertezas frequentes, consensos difíceis de serem alcançados e participação escassa dos atores nos processos organizacionais. Neste modelo as ideias estruturantes são “dispersas, soltas e desagregadas” (Alves, 2010).

Os objetivos vagos e pouco claros leva a que determinados comportamentos ponham em causa a intencionalidade na ação organizacional:

na organização é difícil imputar um conjunto de preferências para a tomada de decisão que satisfaça os requisitos de uma norma coerente. A organização funciona com base numa variedade de incongruências e preferências mal definidas.

(Cohen, March e Olsen, 1972, p. 1)

A tomada de decisões não envolve processos de sequencialidade lógica, existindo desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias, “na consideração do processo de decisão, enquanto *garbage can*, é introduzido um factor de aleatoriedade assinalável” (Estêvão, 1998, p. 222; itálico no original).

O termo anarquia remete-nos para um conjunto de inconsistências e para uma desconexão, entre os membros de uma organização, no que diz respeito aos objetivos, procedimentos e decisões. A tomada de decisão não surge a partir de uma sequência lógica planificada, mas de uma forma desordenada e imprevisível.

A organização escolar “não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica”, mas poderá “ser simultaneamente as duas” (Lima, 1998, pp. 160-163). Este autor propõe, por isso, a análise da escola, enquanto organização, assente num “modo de funcionamento díptico” (Lima, 1992, p. 157), procurando abranger por um lado a burocracia racional e, por outro, a anarquia organizada.

### **Conclusão e sequência**

Este capítulo centrou-se nas teorias organizacionais em contexto escolar. Foram abordadas três perspetivas de análise organizacional em contexto escolar (a racionalidade burocrática, a escola como um sistema debilmente articulado e a escola como uma anarquia organizada) que nos vão permitir compreender melhor a escola enquanto organização e ver as organizações escolares nas suas múltiplas dimensões, dando-nos conta da complexidade da ação organizacional escolar.

O próximo capítulo será dedicado a uma revisão da literatura sobre os fatores organizacionais e (in)sucesso escolar.



### 3. Os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar

*As escolas com melhor desempenho social são comunidades bem focadas e organizadas, em que os direitos, os deveres e as necessidades de cada aluno estão no coração da organização, valores partilhados, elevados níveis de participação e implicação dos professores.*

(Joaquim Azevedo, 2011)

A partir da década de 80 do século XX emergiram vários estudos inseridos no movimento das escolas eficazes que vieram mostrar que a escola influencia os resultados escolares dos alunos, perspetivando que a unidade escola como organização tem efeitos específicos na forma como leva a cabo a educação e a qualidade da aprendizagem proporcionada.

Na literatura existente sobre a área de estudo da eficácia da escola há várias definições de *escola eficaz*. No prefácio da obra de Scheerens (2004), Postletwaite refere que as definições do termo eficácia “são tão numerosas que é difícil distingui-las”. Neste sentido, vamos começar por explicitar de forma sucinta algumas definições deste, complexo e múltiplo, conceito.

Segundo Lima (2008), as primeiras investigações “sobre a eficácia da escola tinham como finalidade explícita conseguir a equidade na educação” (p. 31), pelo que a primeira definição de *escola eficaz* com maior impacto foi a de Edmonds (1979) que definiu *escola eficaz* “como uma instituição onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso” (id. *ibid.*).

Mas o campo de investigação na área da eficácia da escola começou a distanciar-se desta definição, baseada essencialmente na noção de equidade. Em 1988, Mortimore et al. definiram escola eficaz como a escola onde os alunos progredem mais do que seria esperado, tendo em conta as suas características à entrada do estabelecimento de ensino. Mais recentemente Mortimore et al. (1995) introduziram o conceito de *valor acrescentado* e definiram *escola eficaz* como a escola “que ‘adiciona valor extra’ aos resultados dos seus alunos, comparativamente com as organizações que

servem populações semelhantes” (Lima, 2008, p. 33). Atualmente, a maioria dos investigadores considera que este critério é mais adequado para medir a eficácia de uma escola.

Em 1999, no trabalho de Gray et al., foi proposta uma definição de eficácia da escola mais exigente, o conceito de escola em melhoria (*improving school*). Para estes autores uma escola em melhoria é “uma instituição educativa que melhora a sua eficácia ao longo do tempo” (Lima, 2008, p. 38, cit. in Gray et al., 1999, p. 5), ou seja, vai aumentando o seu valor acrescentado com *coortes* sucessivas de alunos.

Para Scheerens (2004), o conceito de eficácia refere-se aos desempenhos da escola em termos de *outputs*, que podem ser medidos em relação ao nível médio dos alunos no final de um ciclo de escolaridade ou através do *valor acrescentado*. Este autor associa ao termo eficácia um outro conceito, o conceito de eficiência, definindo-o como “sinónimo da eficácia a custo mínimo” (Scheerens, 2004, p. 16).

A partir das diversas definições existentes de eficácia de uma escola e como forma integração das várias definições, em 1995, Stoll e Fink, propuseram que se define-se *escola eficaz* como a escola que:

promove a progresso de todos os seus alunos, para além do esperado; assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis; melhora todos os aspectos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes; e continua a melhorar, ano após ano.

(Lima, 2008, p. 40)

Uma escola eficaz, no nosso entender, deve ser uma escola que gera nos alunos, nos professores e nos funcionários uma vontade de investigar, de conhecer e de aprender. É uma escola que desenvolve uma dinâmica interna, através das suas políticas e práticas pedagógicas, que potenciam a aprendizagem e o desempenho escolar de todos os seus alunos.

A inexistência de uma definição consensual de eficácia da escola leva, por um lado, a alguma confusão entre investigadores e, por outro lado, diversifica o foco deste tipo de investigação, pois este varia de acordo com a definição de eficácia utilizada.

O estudo da eficácia da escola é uma área que tem tido um desenvolvimento considerável ao longo das últimas décadas. A pesquisa em eficácia escolar foi iniciada nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, embora não haja uma data precisa sobre a sua origem. Os primeiros estudos a serem divulgados nesta área foram desenvolvidos por Coleman (1966) e por Plowden (1967) e respetivos colaboradores. Estes estudos foram feitos em larga escala e foram realizados com o objetivo de analisar a relação entre as características da escola e o desempenho dos alunos, verificando se a escola cumpria com a função democratizadora. Os promotores destes estudos foram decisores políticos da época, pois estes “tinham a esperança de reestruturar as escolas e assim conseguir uma maior igualdade na sociedade” (Lima, 2008, p. 14). Estes estudos foram muito divulgados tendo ficado conhecidos pelo Relatório Coleman e Relatório Plowden, respetivamente. Permitiram concluir que a qualidade da escola parecia não influenciar o sucesso escolar dos alunos, a escola parecia *não fazer a diferença*, pois a diferença nos resultados escolares relaciona-se mais com a condição social das famílias do que com os fatores relacionados com a escola.

No final da década de 60 início da década de 70, do século XX, os resultados de Coleman e da sua equipa foram retomados por alguns investigadores, por exemplo, por Jenks et al. (1972) que reanalisaram os dados recolhidos por Coleman. Os resultados obtidos por esta equipa foram ao encontro dos de Coleman, as escolas pareciam explicar apenas uma percentagem muito reduzida do rendimento académico dos seus alunos.

Estes estudos geraram, por um lado, um forte pessimismo pedagógico, pois revelavam que a escola teria pouco impacto sobre o desempenho escolar dos alunos, mas, por outro lado, originaram o desenvolvimento de muitos estudos, em vários países, para mostrar que a escola podia exercer influência no desempenho escolar dos alunos. Segundo Lima (2008), no final dos anos 70, surge uma nova geração de

investigadores interessados em perceber de que forma é que os processos bem sucedidos que ocorriam no interior das escolas afetavam os resultados escolares, surgem assim, investigações com o objetivo de “conhecer melhor o funcionamento interno das instituições educativas e o modo como influencia o desenvolvimento e o percurso dos seus alunos” (p. 58). Nesta altura a escola passa a ser encarada como um fator potencial de promoção do sucesso ou do insucesso educativo dos alunos, surgindo um novo movimento de pesquisa – *movimento das escolas eficazes*, cujo lema era *as escolas podem fazer a diferença*.

O *movimento das escolas eficazes* teve como objetivo mostrar que a escola podia fazer a diferença no sucesso dos seus alunos. Este movimento:

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

(Lima, 2008, p. 420)

Uma das referências do movimento das escolas eficazes foi o artigo *Effective schools for the urban poor*, de Ronald Edmonds, publicado, em 1979, na revista *Educational Leadership*. O interesse de Edmonds pela eficácia da escola deveu-se à “procura de equidade na distribuição de um nível mínimo de bens e serviços essenciais a todos os cidadãos” (Lima, 2008, p. 59). Na sua investigação o autor foi influenciado por vários estudos que já tinham sido realizados. Este estudo permitiu concluir que os alunos dos meios urbanos desfavorecidos, dos Estados Unidos da América, obtêm melhores resultados escolares se as escolas que frequentam reunirem determinadas características, pelo que termina o seu artigo realizando uma síntese das características de uma escola eficaz (p. 22):

- a) uma liderança administrativa forte;

- b) um clima de expectativas em que não é permitido que nenhum aluno atinja níveis de sucesso mínimos;
- c) um ambiente de escola ordeiro;
- d) a determinação de que a aquisição de competências básicas pelos alunos precede todas as outras atividades escolares;
- e) a utilização dos esforços e de recursos da escola para atingir objetivos fundamentais;
- f) a monitorização sistemática do progresso dos alunos, para permitir ao diretor e aos professores a percepção do progresso, relativamente aos objetivos definidos.

No entanto, há uma outra ideia estabelecida no texto deste autor, mas que foi praticamente ignorada por quase todos os que referem o seu trabalho, a ideia que “não existe um modelo único que possa explicar a eficácia da escola para os alunos pobres, ou para os que são oriundos de qualquer outro grupo social” (Lima, 2008, p. 63).

No mesmo ano em que Edmonds divulga os resultados do seu estudo é, também, publicada, em Londres, a obra *Fifteen Thousand Hours*, com os resultados de um outro estudo sobre a eficácia das escolas, levado a cabo por um grupo de investigadores, dirigido por Michael Rutter. Nesta investigação foram analisados três conjuntos de fatores: as características físicas e a estrutura administrativa das escolas, a organização social e as variáveis ecológicas. Este estudo permitiu concluir que as diferenças registadas nos resultados dos alunos entre as instituições estudadas não se deviam a fatores físicos (dimensão do corpo discente, a idade dos edifícios ou o espaço disponível), mas estavam relacionados com as suas características enquanto instituições sociais (grau de ênfase nas questões académicas, boas condições de trabalho para os alunos, trabalho dos docentes nas aulas, incentivos e punições dos alunos) e que o efeito de vários processos internos às instituições em conjunto era superior ao efeito de cada um individualmente, o que sugeria a existência de um *ethos* global da escola. Neste estudo os investigadores reconheceram os fatores contextuais como fatores muito importantes para

compreender o desempenho de uma escola, sendo mesmo determinantes para o sucesso dos alunos, a obra termina com a seguinte ideia: “as escolas podem fazer muito para promover o bom comportamento e o sucesso acadêmicos dos alunos, mesmo em áreas geográficas socialmente desfavorecidas” (Lima, 2008, p. 101).

O livro *Schools can make a difference* de Brookover et al. (1979) foi mais um dos trabalhos no âmbito do movimento das escolas eficazes, publicado em 1979. Este estudo teve como eixo central o clima social e a estrutura social da escola e a forma como estas podem influenciar os resultados escolares dos alunos. Estes autores pretendiam comprovar que clima da escola influencia o sucesso das escolas, que o sucesso vai para além do estatuto socioeconómico e da raça dos alunos. Neste estudo foram identificadas catorze variáveis de clima da escola, que de forma conjunta, explicam uma proporção significativa da variação do sucesso dos alunos.

Segundo Marzano (2005), a mais famosa proposta de síntese dos fatores relativos à escola resultou da investigação sobre eficácia das escolas produzida na década de 70. Embora haja ligeiras variações quando se compara diferentes investigadores, os cinco fatores que têm uma forte correlação com os níveis de realização escolar e que tornaram o centro das reformas efetuadas ao longo da década de 70 e início da década de 80 são:

- a) liderança administrativa forte;
- b) ênfase na aquisição de competências básicas;
- c) expectativas elevadas quanto ao nível de realização dos alunos;
- d) ambiente seguro e disciplinado, propício à aprendizagem;
- e) monitorização frequente dos progressos dos alunos.

Durante a primeira metade da década de 80, as investigações sobre eficácia das escolas começam a identificar dimensões que caracterizam as escolas eficazes, enumerando padrões de funcionamento característicos e fatores que as caracterizam.

Em 1988, Mortimore e a sua equipa, divulgaram os resultados de uma investigação longitudinal, onde foram identificadas algumas características das organizações educativas (ensino primário) que estavam associadas a desempenhos mais elevados dos alunos em áreas cognitivas e não cognitivas. Neste trabalho são identificados fatores chave que para os autores são importantes para explicar as diferenças das escolas do ensino primário. Neste estudo foi dado primazia aos fatores que podem ser controlados pela direção da escola e pelos seus professores (fatores “de política”), mas também foram referidas algumas características das escolas (fatores “dados” da escola e da turma).

Os fatores “dados” que tornam as escolas mais eficazes são:

- a) cobertura de todos os anos de escolaridade (ensino primário);
- b) estatuto mais autónomo;
- c) dimensão (máximo de 160 alunos);
- d) número de alunos por turma (máximo 24 alunos);
- e) bom ambiente físico;
- f) não passar por longos períodos de interrupção (obras, remodelações);
- g) corpo docente estável;
- h) direção estável.

No entanto é referido que estas características são favoráveis para a eficácia da escola, mas só por si não são garante de eficácia.

Os doze fatores “de política” que estes autores identificaram foram:

- a) liderança resoluta, por parte da direção da escola;
- b) envolvimento dos elementos da direção;
- c) envolvimento dos professores;
- d) consistência entre os docentes;

- e) sessões de ensino estruturado;
- f) ensino intelectualmente estimulante;
- g) ambiente centrado no trabalho;
- h) focalização limitada em cada sessão de trabalho;
- i) comunicação máxima entre docentes;
- j) registo da informação
- m) envolvimento parental;
- n) clima positivo.

Em 1990, Daniel Levine e Lawrence Lezotte, também propuseram uma sistematização de fatores relativos à escola, com recurso sobretudo a estudos que assentavam numa metodologia baseada em *outliers*. Da análise da literatura efetuada surgiram os seguintes fatores:

- a) ambiente e cultura produtivos;
- b) focalização da aprendizagem em competências nucleares;
- c) monitorização adequada;
- d) desenvolvimento pessoal orientado para a prática;
- e) liderança forte;
- f) manifesto envolvimento parental;
- g) expectativas e requisitos elevados;
- h) combinação e implementação educativa eficiente.

No retrato de uma escola eficaz escola eficaz Nóvoa (1992), destaca características como:

- a) autonomia da escola – responsabilização da escola no que concerne às respostas atempadas e úteis desde que equipadas com os meios necessários;
- b) liderança organizacional – promoção de estratégias que estimule o empenhamento;
- c) articulação curricular – planificação e coordenação dos planos de estudo;
- d) otimização do tempo – respeito pelo ritmo de trabalho de cada indivíduo;
- e) estabilidade profissional – clima de segurança;
- f) formação do pessoal ligado à ação organizacional;
- g) participação dos encarregados de educação;
- h) reconhecimento público dos envolvidos;
- i) apoio das autoridades – não só financeiro, mas também de aconselhamento e de consultadoria.

Esta autor destaca ainda que um dos aspetos mais importantes para a criação de escolas eficazes é “a co-responsabilização dos diferentes actores educativos” (Nóvoa, 1992, p. 24).

Em 1993, Teddlie e Stringfield, apresentaram os resultados de um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos da América, no estado de Louisiana. Este estudo permitiu identificar efeitos de escola que pareciam influenciar o sucesso académico dos alunos e permitiu generalizar fatores que estudos anteriores já tinham sido identificados. Este estudo foi muito importante para a investigação sobre os efeitos de escola, pois abriu a possibilidade a novas questões teóricas e metodológicas.

Em 1995, Sammons, Hillman e Mortimore através de uma revisão da literatura sobre a eficácia da escola, publicam um relatório que “viria a tornar-se um marco de referência para aqueles que não só acreditam na viabilidade e potencialidades do campo da eficácia da escola como procuram, também, promovê-lo activamente junto

de investigadores, profissionais do ensino e decisores políticos” (Lima, 2008, p. 190). Esta revisão permitiu a criação de uma lista de *características chave* das escolas eficazes, embora seja referido que a pesquisa sobre a eficácia da escola não oferece *receitas* para a criação de escolas mais eficazes. As onze características das escolas eficazes destacadas por estes autores constam do quadro abaixo apresentado (Quadro 1).

**Quadro 1: Características chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995, p. 195)**

1. Liderança profissional	Firmeza e determinação
	Abordagem participativa
	Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera ordeira
	Um ambiente de trabalho atrativo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem
	Ênfase académica
	Focalização no sucesso
5. Ensino resoluto	Organização eficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
6. Expectativas elevadas	Expectativas elevadas em relação a todos os atores
	Comunicação de expectativas
	Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa
	<i>Feedback</i>
8. Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho da escola

9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da autoestima dos alunos
	Posições de responsabilidade
	Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Fonte: Lima (2008, p. 193)

Adotando uma perspectiva quantitativa, Jaap Scheerens e Roel Boskel, em 1997, realizaram uma das revisões da literatura mais rigorosa, tendo identificado e ordenado oito fatores relativos à escola em termos de impacto nos níveis de realização dos alunos:

- 1) tempo;
- 2) monitorização;
- 3) pressão para a realização;
- 4) envolvimento parental;
- 5) clima de escola;
- 6) abrangência dos conteúdos;
- 7) liderança na escola;
- 8) cooperação.

A utilização, pela primeira vez, de uma escala possibilitou um aumento da compreensão dos fatores relativos à escola associados a uma elevada eficácia escolar. Em 2000, Marzano, fez uma reanálise e uma atualização desta revisão da literatura e obteve a seguinte ordenação:

- 1) oportunidade para aprender;
- 2) tempo;
- 3) monitorização;
- 4) pressão para a realização;
- 5) envolvimento parental;
- 6) clima da escola;

- 7) liderança na escola;
- 8) cooperação.

Em 2004, tendo por base vários estudos publicados, Jaap Scheerens verificou um consenso nas principais “categorias de variáveis suscetíveis de constituírem condições capazes de reforçar a eficácia” (Scheerens, 2004, p. 40), pelo que, identificou cinco fatores comuns às escolas eficazes:

- a) direção centrada nas aprendizagens;
- b) tónica assente sobre as aprendizagens de base;
- c) ambiente disciplinado e seguro;
- d) alto nível de expectativas face a desempenhos dos alunos;
- e) avaliação frequente da sua progressão.

Em 2005, Robert Marzano, tendo por base os últimos 35 anos de pesquisa sobre eficácia da escola, sistematizou os resultados da influência nos níveis de realização escolar dos alunos em três grandes grupos: fatores relativos à escola, fatores relativos aos professores e fatores relativos ao aluno. Os fatores relativos ao aluno são, geralmente, associados ao seu contexto sociocultural (ambiente familiar, inteligência aprendida e conhecimento de base e motivação). Os fatores relativos à escola, ordenados pelo respetivo grau de influência no aproveitamento dos alunos, segundo este autor, são:

- 1) um currículo essencial e viável;
- 2) objetivos desafiantes e um retorno efetivo;
- 3) envolvimento dos pais e da comunidade;
- 4) ambiente seguro e disciplinado;
- 5) corporativismo e profissionalismo.

Relativamente aos fatores relativos aos professores estes encontram-se, essencialmente, sob o controlo de cada professor:

- 1) estratégias educativas;
- 2) gestão da sala de aula;
- 3) plano curricular concretizado em situação de aula.

Para este autor o impacto individual, de cada professor, na sala de aula, no aproveitamento dos alunos, pode ser superior ao efeito combinado dos cinco fatores relativos à escola. De acordo com Bolívar (2012), entre as competências de um bom docente estão: i) os professores estão comprometidos com os estudantes e com a sua aprendizagem; ii) conhecem os conteúdos que ensinam e a forma como devem ensiná-los aos alunos; iii) são responsáveis pela direção e orientação do trabalho dos alunos; iv) pensam de modo sistemático sobre a sua prática e aprendem com a experiência; v) fazem parte de comunidades de aprendizagem comprometidas com a melhoria do ensino.

Neste sentido e, ainda na esteira de Bolívar (2012), as linhas de ação para a reconstrução do currículo nas aulas situam-se nos dois níveis seguintes:

- a) Apoiar os processos gerais de *planificação*, o *desenvolvimento* e a *inovação do currículo*, nos seus níveis e âmbitos distintos. [...]
- b) Apoiar os processos gerais de *ensino-aprendizagem*: proporcionar aos professores os elementos para iluminar, compreender os fatores, melhorar a natureza ou as formas de ensinar, em especial os modos de responder e atender a diversidade.

(Bolívar, 2012, p. 165; itálicos no original)

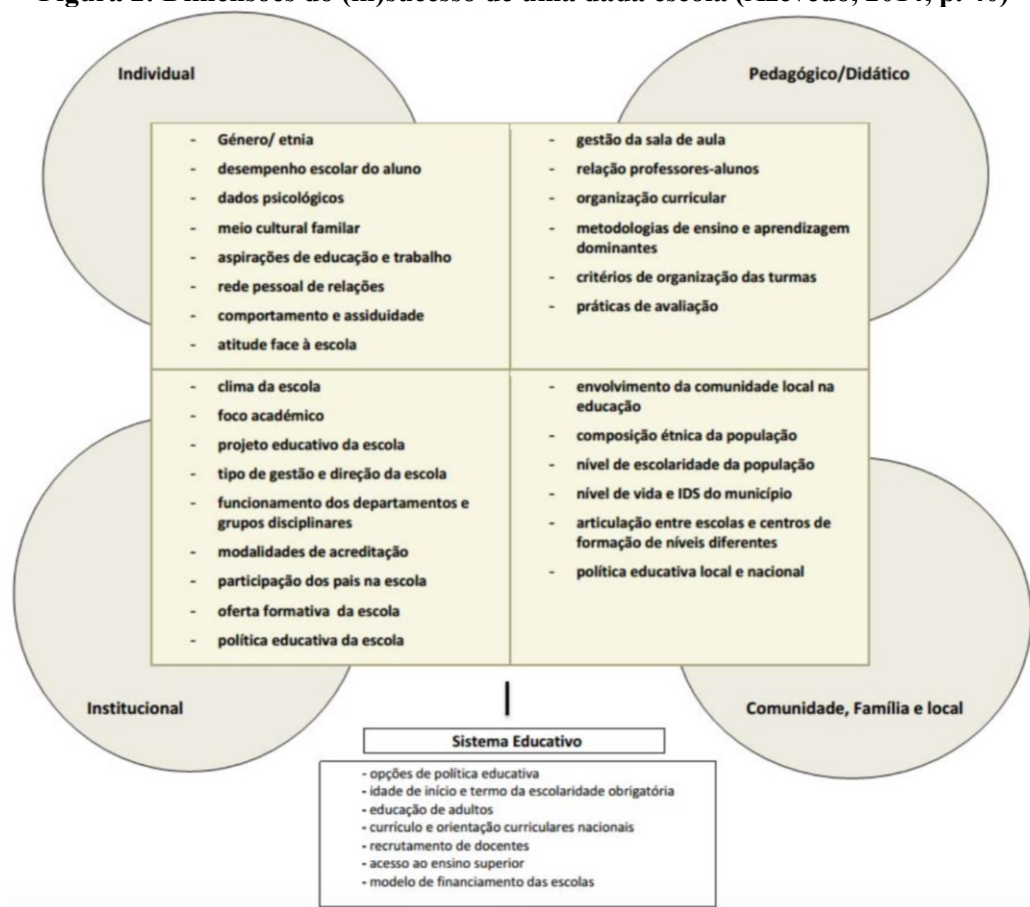
Segundo Marzano (2005), vários investigadores já identificaram variáveis que caracterizam a eficácia do professor. Por exemplo, Jere Brophy (1996) elencou as seguintes categorias: instrução, gestão da sala de aula, interações disciplinares e socialização dos alunos.

Já Bert Creemers (1994) considera os três níveis seguintes: currículo, procedimentos de agregação e os comportamentos do professor. Cotton (1995) identificou categorias para organizar as 150 variáveis por si identificadas: planificação,

estabelecimento de objetivos, gestão e organização da sala de aula, instrução, interações entre o professor e os alunos, equidade e avaliação.

Segundo Azevedo (2014), o sucesso escolar dos alunos “reúne uma grande complexidade social e política” (p. 39), dizendo respeito a elementos que se prendem com as políticas relativas ao sistema educativo, com o quadro sociocultural das famílias, com o quadro institucional da escola (a direção, os professores e os alunos, os currículos, os recursos, o clima e as opções pedagógicas) e ainda com as disposições, atitudes e comportamentos dos alunos em geral e de cada aluno em particular. Neste sentido este autor sintetizou um conjunto de variáveis de cada uma das dimensões do (in)sucesso de uma dada escola: as opções de política educativa, o quadro sociocultural envolvente, o quadro institucional escolar geral, as opções de pedagogia e didática em execução e os elementos individuais, respeitantes a cada aluno (cf. Figura 2).

**Figura 2: Dimensões do (in)sucesso de uma dada escola (Azevedo, 2014, p. 40)**



De acordo com o mesmo autor “existe uma multiplicidade de ‘sucessos escolares’” (Azevedo, 2014, p. 40), existem “múltiplos caminhos do sucesso escolar” (id. *ibid.*, p. 39):

i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos.

(id. *ibid.*, pp. 40-41)

Os dois primeiros pontos “dão conta de uma lógica cada vez mais presente: de obsessão avaliativa e a tónica administrativa” (Azevedo, 2014, p. 41), onde “subjaz a crença de que são os exames nacionais que garantem a qualidade das aprendizagens” (id. *ibid.*). Os outros dois pontos enfatizam que “em educação, os processos são os resultados” (id. *ibid.*), sublinhando “a importância do quadro relacional e organizacional capaz de proporcionar o sucesso escolar a cada aluno” (id. *ibid.*). É nas dinâmicas geradas no seio de cada escola que se desenvolve uma escola orientada “para as aprendizagens de todos (dos alunos, dos professores, dos pais e da própria escola enquanto organização)” (Cabral, 2014, p. 136), permitindo uma melhoria contínua dos processos e dos resultados educativos.

A partir de uma revisão de literatura, Cabral (2014) sistematizou, em “cinco grandes categorias os fatores relativos à organização escolar que tendem a influenciar o sucesso escolar dos alunos” (p. 136): liderança administrativa e organizacional; clima de escola/culturas profissionais; organização e gestão de tempos, espaços e recursos; organização ao nível dos alunos; e práticas pedagógicas/estratégias de ensino. Para cada uma das cinco categorias foram ainda definidas subcategorias (cf. Quadro 2).

**Quadro 2: Fatores organizacionais que influenciam o sucesso escolar (Cabral, 2014, p. 137)**

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

O *movimento das escolas eficazes* não teve o êxito esperado na transformação da escola, pelo que, surgem novos movimentos, dos quais um dos mais conhecidos é o *movimento para a melhoria das escolas* e cujo principal objetivo visava a necessidade de provocar a transformação e mudança das escolas, mas a partir da própria escola, ou seja, a criação de condições internas que promovam o desenvolvimento da organização. Este movimento valoriza tanto os resultados dos alunos como os processos de mudança que levam à melhoria dos resultados. O foco da investigação das escolas eficazes são os fatores que “podem, direta ou

indiretamente, explicar as diferenças dos resultados dos alunos, tendo em conta o seu contexto de origem” (Bolívar, 2012, p. 17), enquanto que, o movimento de melhoria escolar se focaliza na mudança a partir dos próprios atores, com os apoios adequados.

De acordo com Gray et al. (1999), uma escola em melhoria eficaz é uma escola que garante melhorias, ano após ano, nos resultados das *coortes* sucessivas de alunos semelhantes. Desta forma, a escola terá de acrescentar aos resultados alcançados por uma determinada *coorte* de alunos um pouco mais de valor, pelo que, para se perceber se houve uma evolução da eficácia da escola, para estes autores é necessário monitorizar os resultados, pelo menos, durante três anos.

O *movimento para a melhoria das escolas* desenvolveu-se paralelamente com o movimento das escolas eficazes, focando a sua atenção para os processos de melhoria.

Nos finais dos anos 90 do século XX assistiu-se à fusão entre o campo dos estudos da eficácia das escolas e do movimento da melhoria das escolas. Os movimentos das escolas eficazes e da melhoria da escola são consensuais em considerar que o *ethos* dos estabelecimentos de ensino é “uma das chaves para a melhoria” (Bolívar, 2012, p. 17).

A investigação realizada tem revelado que a escola pode fazer a diferença, contribuindo para o (in)sucesso escolar. As escolas tanto podem fragilizar os alunos mais desfavorecidos, como podem promover o seu sucesso, sendo a qualidade da escola e dos seus professores um fator decisivo para a aprendizagem.

Os estudos sobre eficácia da escola têm encontrado evidências da existência de um efeito escola em todos os níveis de ensino, em todos os tipos de escolas e nos diferentes contextos. Embora diferentes estudos indiquem valores diferentes para a magnitude desse efeito, há um consenso que este se poderá situa entre os 5% e os 15%. Por exemplo, Coleman et al. (1966) atribuíram à escola 10% da variância observada nos resultados dos alunos, Mortimore et al. (1988) identificaram um efeito da escola de 9% sobre o desempenho dos alunos na leitura e de 11% na

Matemática. Já Jencks et al. (1972) concluíram que as variáveis referentes à escola explicavam só entre 2 e 3 por cento da variância do sucesso dos alunos e que os antecedentes familiares explicariam, aproximadamente, 50%.

Segundo Rutter et al. (1983), a grande maioria dos estudos apontava para que as variáveis ligadas à família explicassem muito mais a variância dos resultados do que as variáveis ligadas à escola, mas, em 1988, Mortimore et al. defenderam que em certos casos se verifica o contrário. De acordo com Lima (2008), um estudo conduzido por Teddlie e Stringfield (1993) revelou que os efeitos de escola explicavam 13% do desempenho escolar dos alunos e num estudo desenvolvido por Creemers (1994) os mesmos valores situam-se entre 12 e 18 pontos percentuais.

Em 2000, Robert Marzano analisou os resultados de vários estudos (Bosker, 1992; Byrk e Raudenbush, 1992; Coleman et al., 1966; Creemers, 1994; Jencks et al., 1972; Luyten, 1994; Scheerens e Bosker, 1997; Stringfield e Teddlie, 1989) e concluiu que, em média, a influência da escola nos níveis de realização escolar dos alunos se situa, aproximadamente, nos 20%.

Uma das dificuldades em precisar a magnitude deste efeito prende-se com o facto dos investigadores não utilizarem todos a mesma forma de medir as características e os resultados dos alunos. Mas embora os efeitos da escola apresentados possam parecer pequenos “podem ser altamente significativos, em termos educativos e até estatísticos, quando traduzidos em diferenças concretas entre resultados e os percursos realizados pelos alunos nas diferentes escolas” (Lima, 2008, p. 251).

Também existem alguns investigadores nacionais que estudam esta temática, utilizando uma metodologia quantitativa, os modelos multinível. Por exemplo, um estudo levado a cabo, em 2012, por Romão, realizado com quase a totalidade das escolas aderentes ao programa AVES, comportando 2619 alunos do 9.º ano e 2714 alunos do 12.º ano, apontou para a existência de efeito professor nos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais a Português e a Matemática, no 9.º e 12.º anos. O efeito encontrado difere, no entanto, por disciplina, ano de escolaridade e por grupo de proficiência dos alunos. Esta investigação, no entanto, não identificou

quais os fatores intraorganizacionais promotores de (in)sucesso escolar, acabando por não explicar as semelhanças e as diferenças encontradas.

### **Conclusão e sequência**

Este capítulo teve como objetivo abordar os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar. Começámos por traçar um breve historial da evolução da investigação sobre as primeiras investigações sobre a eficácia da escola, situando o início do interesse dos investigadores por este tema, bem como a génese da noção de *escola eficaz*. De seguida, foram descritos estudos que identificaram fatores organizacionais que influenciam o (in)sucesso escolar.

No próximo capítulo centrar-nos-emos na cultura organizacional escolar e nas lideranças nas organizações escolares por considerarmos que estas variáveis podem assumir uma grande centralidade na compreensão e explicação dos fenómenos educativos.



#### 4. A cultura organizacional escolar e as lideranças nas organizações escolares

*As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham.*

(Luc Brunet, 1988)

*One thing is absolutely clear; formal leaders acting alone will not achieve school and system transformation. Meeting the educational needs of the 21st century will require greater leadership capability and capacity the ever before within, between and across schools.*

(Alma Harris, 2013)



#### 4.1. Cultura organizacional escolar

*[...] a multiplicidade de significados e funções atribuídas à educação, à escola, ao professor e aluno, que as lógicas de ação nas escolas adquirem sentido, simultaneamente como veículos e como geradoras de cultura.*

(Licínio Lima, 2006)

O surgimento de novas áreas de estudo no domínio da sociologia das organizações escolares e de objetos de pesquisa como “escolas eficazes” ou “os efeitos de escola” conferiu à escola um lugar de maior relevo no contexto das políticas públicas de Educação.

A escola “enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, tem hoje uma importância acrescida” (Barroso, 2012, p. 194). Esta maior visibilidade social da escola enquanto organização e, conseqüente acréscimo de pertinência do seu estudo (cf. Canário, 1996) está na origem do desenvolvimento de estudos sobre as culturas organizacionais de escola.

A cultura é um conceito multidimensional que pode ser visto como “um facto social, mas também organizacional” (Sarmiento, 1994, p. 91) e, neste contexto, a investigadora Leonor Torres distingue cultura escolar “como *variável independente e externa*” (Torres, 2010, p. 122; *italico no original*), constituída por atributos exteriores à organização escolar, de cultura escolar “como *variável dependente e interna*” (id. *ibid.*; *italico no original*), resultado das características dos seus membros e das interações entre si e com a organização escolar:

os contextos estruturais formalizados (cultura escolar) só adquirem inteligibilidade sociológica quando desopacificados e recriados a partir da interacção humana não estruturada, desordenada, aleatória e fluida (cultura organizacional escolar).

(Torres, 2005, p. 447)

A cultura organizacional escolar é vista como uma forma que pretende dar significado aos elementos e processos organizacionais que identificam o seu *ethos*, “é uma *marca cultural* poderosa que regula de modo *invisível* a ação das pessoas que trabalham na escola” (Alves, 2012b; itálico no original):

as “regras formais”, por mais maciças e impositivas que se apresentem, só são culturalmente estruturantes e indutoras da reprodução se a sua aplicação puder ser suspensa, modelada, extravasada ou subvertida por um conjunto de práticas, de jogos sociais que quotidianamente desafiam a ordem prescrita e estabelecida. A apreensão das discontinuidades culturais entre estas duas realidades paralelas, que ora geram estabilidades relativas ora induzem novas instabilidades resultantes dos jogos sociais, permite perceber o complexo processo de construção da “cultura organizacional escolar”.

(Torres, 2005, p. 447)

De acordo com Chiavenato (2010), o primeiro passo para se conhecer uma organização é conhecer a sua cultura, pois a cultura de uma organização representa as normas que orientam o comportamento dos seus membros nas suas atividades e que direcionam as suas ações para a realização dos objetivos. Alguns aspetos da cultura são visíveis, enquanto que outros são menos visíveis e de difícil perceção (cf. Figura 3). Este autor ilustra esta situação entendendo “os aspetos da cultura organizacional como um iceberg” (Chiavenato, 2010):

A sua parte superior é perfeitamente visível, pois se encontra na superfície acima das águas. Contudo, a sua parte inferior fica oculta sob as águas e totalmente fora da visão das pessoas.

(Chiavenato, 2010, p. 159-160)

Figura 3: *Iceberg* da cultura organizacional (Chiavenato, 2010)



Ainda segundo o mesmo autor, existem aspetos formais da cultura organizacional que são facilmente identificados, enquanto que existem aspetos informais da organização que são de difícil percepção, pois a escola é uma:

organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação, que influenciam os processos e os resultados escolares. Para além das racionalidades que operam ao nível do palco escolar, existem outras que atuam nos bastidores, [...] sendo muitas vezes o que não se vê que explica o visível.

(Cabral, 2014, p. 151)

De acordo com Torres (2013), uma “noção adjacente e sobreposta à de *cultura organizacional escolar*” (p. 58; itálico no original) é a de “*cultura organizacional de escola*” (id. *ibid.*), que contempla “as especificidades culturais da escola que se desenvolvem e que se perpetuam no tempo para *além* e *através* da cultura organizativa imposta ou recriada no contexto escolar” (Torres, 2010, p. 146; itálicos no original):

a cultura organizacional escolar resulta das interações com o contexto macro-social (as políticas da educação, mudanças na estrutura social e

económica), meso-social (na interação com a comunidade envolvente à escola e os parceiros) e micro-social (nas relações sociais estabelecidas entre os diferentes atores escolares).

(Justino et al., 2017, p. 97)

As “novas formas de regulação” (Barroso 2005, 2006) expressas “pela intensificação dos mecanismos de controlo e pela multiplicação das modalidades de prestação de contas” (Torres, 2013, p. 58) sobre as escolas não levou a que as escolas deixassem de ter nas suas próprias dinâmicas de funcionamento, porque os “*modos de ser e de fazer* coletivamente construídos nas escolas [...] estão *para além* das orientações normativas e estruturais” (id. *ibid.*; itálicos no original):

Numa altura em que as lideranças unipessoais centradas na figura do Diretor são pressionadas à conformidade burocrática-política, revelando-se frequentemente em tensão com as lógicas pedagógicas, corporativas e profissionais características do espaço escolar, tendem a emergir com mais força e expressividade as singularidades de cada escola.

(Torres, 2010, p. 147)

Na esteira de Torres há “três patamares na abordagem cultural da escola (*cultura escolar, cultura organizacional escolar e cultura organizacional de escola*)” (Torres, 2013, p. 59), cf. Figura 4, assente nos pressupostos:

i) a cultura é um processo dinâmico resultante do jogo da interação social; ii) a cultura desenvolve-se na longa duração, com particular incidência nos espaços-tempos socialmente partilhados; iii) a cultura apresenta tanto regularidades como discontinuidades; iv) a cultura resulta de uma multiplicidade de fatores internos e externos à organização escolar.

(id. *ibid.*)

**Figura 4: Patamares na abordagem cultural da escola (Torres, 2013, p. 59)**

GRAU DE FORMALIZAÇÃO	PATAMARES ANALÍTICOS	CONTEXTO DE PRODUÇÃO
Estrutura Formal	Cultura escolar	Fora da escola
↓	Cultura organizacional escolar	↓
	Cultura organizacional de escola	
Ação Informal		

Na esteira de Torres (2008a, 2010, 2013) nas organizações coexistem diferentes tipos de manifestações culturais:

No seio das organizações é possível encontrar pelo menos três tipos de cultura, consoante o grau e a especificidade das suas manifestações: a *cultura integradora*, quando o grau de partilha e de identificação colectiva com os objectivos e valores da organização é elevado; a *cultura diferenciadora*, quando o grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, sendo provável a coexistência de distintas subculturas no mesmo contexto organizacional; por fim, a *cultura fragmentadora*, quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, frequentemente adstrita à mera esfera individual.

(Torres, 2008a, p. 62; itálicos no original)

Ainda na esteira de Torres (2008a, p. 62), a questão principal não é a de:

saber se a organização tem ou não uma cultura, [...] mas, sobretudo, de conseguir identificar diferentes manifestações culturais num determinado contexto organizacional, compreender os múltiplos processos que presidem à sua construção e o seu real impacto ao nível do desenvolvimento estratégico...

(Torres, 2008a, p. 62)

As escolas enquanto organizações “não podem ser consideradas fora do contexto onde existem e onde confluem interesses diversos” (Silva, 2010, p. 34), podendo no seio da mesma organização “coexistir, colaborar ou friccionar várias subculturas” (id. *ibid.*, p. 35):

O dinamismo institucional ilustrado pela rotatividade de um número considerável de professores e pela permanência limitada dos alunos nos anos específicos de escolaridade transforma a escola num *laboratório* de sínteses culturais, um *entreposto cultural* [...] (Torres, 2004)...

(Torres, 2008a, p. 64; itálico no original)

As organizações escolares são “um espaço de cruzamento de culturas, de metamorfoses quotidianas de poder e de conflito, de relações diferenciadas entre atores escolares e educativos” (id. *ibid.*, p. 59). A escola é

uma agência de mediação de diferentes racionalidades culturais, a escola assemelha-se metaforicamente a um *entreposto cultural*, a um posto dinâmico entre culturas que se confrontam permanentemente no espaço-tempo escolar.

(id. *ibid.*, p. 61; itálico no original)

Neste sentido, a cultura de uma escola não é:

algo monolítico e uniforme, coexistindo no seu seio várias subculturas, frequentemente em fricção mútua, gerando interacções positivas ou negativas, o que tanto pode constituir um marco para a adaptação como para o desenvolvimento do ecossistema escolar.

(Silva, 2010, p. 35)

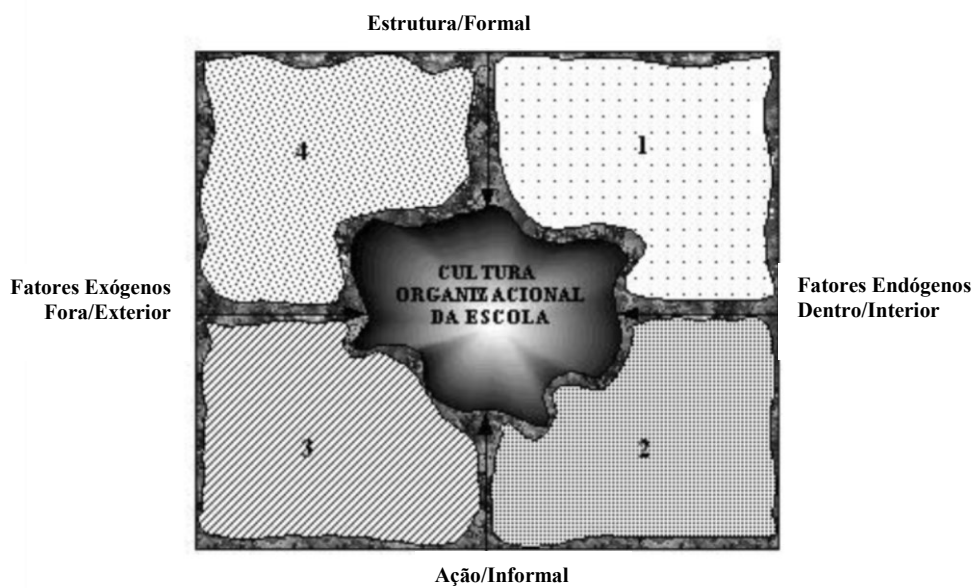
Na organização escolar o centro de confluência cultural é “um contexto propício e propiciador do desenvolvimento de complexas metamorfoses culturais construídas e sedimentadas no tempo e na memória colectiva da instituição” (Torres, 2008a, p. 66).

Neste contexto Torres (2008a, 2010) “ilustra o processo de construção da cultura organizacional da escola através da uma grelha analítica” (cf. Figura 5). A grelha representada na Figura 5:

procura ilustrar os graus de implicação, articulação e de interdependência entre as respetivas categorias do eixo horizontal (fora/dentro) e vertical

(estrutura/acção) no processo de construção da cultura organizacional em contextos escolares. Da interseção entre os dois eixos resulta o recorte de quatro *quadrantes* [...] o *quadrante 1*, circunscrito ao binário estrutura/dentro, evidencia a centralidade da estrutura formal no processo de construção da cultura [...] o *quadrante 2* localizado na interseção entre a acção e o dentro, revela o protagonismo da acção humana no interior da organização na construção da cultura; o *quadrante 3*, situado na convergência entre a acção e o fora, aponta-nos para a influência exercida quer pelas trajetórias de socialização extra-escolar vivenciadas pelos actores escolares, quer pelo *genotipo cultural* da comunidade/meio na produção da cultura organizacional da escola; por fim, o *quadrante 4*, restrito ao cruzamento dos campos estrutura/fora, sugere-nos a prevalência dos padrões estruturais, [...] no enquadramento das orientações normativas e culturais da organização escolar.

**Figura 5: Processo de construção da cultura organizacional da escola (Torres, 2008a, 2010)**



Ainda na esteira da mesma autora:

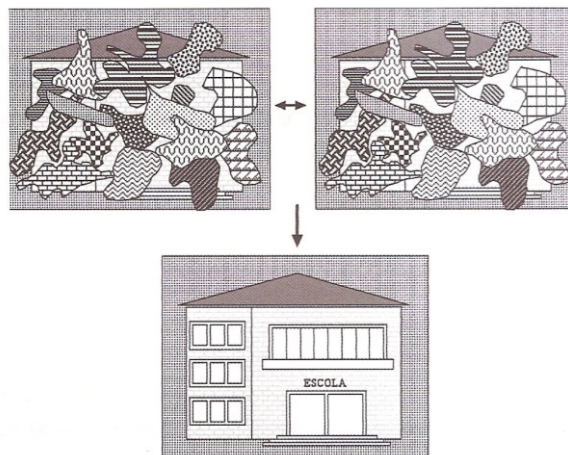
ao elegermos a esfera organizacional como uma espécie de núcleo central na produção e reprodução da cultura organizacional da escola estamos

correlativamente a propor um exercício de *desfocagem* e *refocagem* em relação ao dilema dentro-fora: *desfocagem* no sentido em que se torna necessário sobrepor à tradicional argumentação de interação entre o interior e o exterior da escola, uma outra imagem (*refocalizada*) onde o interior sobressaia enquanto contexto de produção da cultura organizacional.

(Torres, 2010, p. 130: itálicos no original)

Este trajeto analítico proposto situa-se num “registro *estereoscópico*, que se caracteriza justamente por permitir visionar a realidade para além da imagem imediatamente aparente” (Torres, 2010, p. 131; itálico no original), tendo a qualidade de “fazer sobressair uma espécie de reflexo de uma imagem projectada a partir de duas dimensões” (id. *ibid.*) (cf. Figura 6), “o *dentro* passa a recobrir vários e diversificados *interiores* [...] de importância significativa para o entendimento da cultura organizacional das escolas” (id. *ibid.*).

**Figura 6: Uma visão *estereoscópica* da cultura organizacional (Torres, 2010)**



**Legenda:** Na impossibilidade de concebermos tecnicamente um estereograma que permitisse vislumbrar a figura de baixo, apenas se sugere ao leitor que imagine este resultado, como que emergisse do olhar convergente sobre as duas figuras de cima. O olhar sociológico convida-nos a dissipar aqueles retalhos, que num primeiro instante ofuscam a nossa perspectiva, para descobrir não apenas a fachada mas sobretudo os lugares e os sentidos que aqueles ocupam na globalidade da escola como organização.

Tendo em conta a definição e identificação das práticas que materializam a cultura

escolar, Barroso (2012) identificou três diferentes abordagens teóricas da mesma:

- Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é, definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, económico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

- Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino etc.

- Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

(Barroso, 2012)

É numa “perspetiva interacionista” (Barroso, 2012) relativamente à cultura escolar que situamos a nossa investigação, enquanto “expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação concreta” (Barroso, 2005, p. 56). A cultura escolar é:

essencialmente dinâmica, os valores, as crenças, as normas, os regulamentos são constantemente reinterpretados em função das circunstâncias concretas de cada momento, em contextos onde o intercâmbio e a negociação de significados é permanente e os desafios estimulam ou inibem as condutas dos seus membros.

(Silva, 2010, p. 35)

As escolas “resultam de interações entre pessoas, cuja compreensão somente se

alcança quando se acede ao conhecimento das intenções dos seus membros e à interpretação que fazem das diferentes situações” (Silva, 2010, p. 35).

Este modo de ver a cultura da e na organização está em linha com “modo de funcionamento díptico” (Lima, 1992, p. 157) da organização escolar, por um lado, a face formal visível, normativa e burocrática e, de outro lado, a face informal e, geralmente, oculta. Na perspetiva de Lima (1992), na análise das organizações existem dois planos analíticos o “plano das orientações para a ação organizacional” e o “plano da ação organizacional”.

O “princípio da homogeneidade” (Barroso, 2004) constitui uma marca distintiva da cultura escolar, mas em cada escola existe um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais que relativizam a cultura escolar e que, por isso, demonstram que não se trata de um recetáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização. A instituição escolar é uma organização aberta inserida num determinado contexto social, cultural e político, pelo que as suas práticas tendem a refletir conceções, normas e valores desses ambientes (Scott & Meyer, 1991; Scott, 2003, 2005).

A cultura escolar procura mostrar as diferenças entre os diversos tipos de organizações e, principalmente, as diferenças existentes entre as próprias organizações escolares. Cada escola é uma realidade singular, com uma identidade própria e uma cultura específica, tem a sua “personalidade própria” (Brunet, 1992). As escolas bem sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura forte entre seus membros, podendo a diferença estar nos processos e nas práticas (mais ou menos explícitas) que levam a diferentes apropriações dos recursos e a potenciar aprendizagens de qualidade:

A identidade de uma escola decorre de muitos detalhes: tem a ver com a forma como organiza os espaços, com a forma como os utiliza e dinamiza; com os suportes e os conteúdos de comunicação; com os valores que regulam o pulsar da organização e que se veem de muitos modos; com os modos de organizar a relação entre alunos, entre professores e alunos, entre funcionários e alunos; entre professores e encarregados de educação; com a forma de lidar com os problemas e os erros; com a forma de olhar, analisar e

trabalhar os resultados da ação educativa; com os modos de responsabilidade que se adotam. E com os ideais e os sonhos que são permitidos, sugeridos e acalentados.

(Alves, 2012b)

Na contexto escolar português, “os órgãos de administração e gestão das escolas constituem um incontornável contexto, formalmente legitimado, de produção quotidiana de símbolos, de significados, de visões e de orientações para a acção [...]. De acordo com as especificidades políticas, administrativas e pedagógicas ou abertura, de dependência ou autonomia face ao exterior” (Torres, 2010, p. 132):

o Conselho Executivo afigura-se como um contexto prioritariamente regido pelo *fora/dentro*; o Conselho Pedagógico pelo *dentro/dentro* e o Conselho Geral pelo *dentro/fora*; a Direção de turma, pelo *dentro/fora*.

(id. *ibid.*, p. 132; itálicos no original)

Assim, a atuação do órgão de administração e gestão:

é predominantemente reprodutiva de uma ordem politicamente imposta a partir do exterior [...] a do Conselho Pedagógico revela-nos um contexto perpassado por interesses corporativos, profissionais e pedagógicos dos professores [...] e [a do Conselho Geral] assenta sobretudo na invocação das especificidades internas da escola [...] para legitimar, ao nível exterior ou da comunidade algumas decisões/posicionamentos estratégicos.

(id. *ibid.*, p. 133)

Neste sentido, os processos de construção e reconstrução da cultura organizacional das escolas constituem “uma forma sustentada de hibridação, resultante de combinações, de interferências mútuas, de *interfaces* e interpenetrações entre um vasto conjunto de factores” (Torres, 2010, p. 135; itálico no original). Mas

esta hibridação não é limitada nem tão pouco arbitrária, na medida em que as complexas relações sociais de produção e de reprodução cultural constitutivas do espaço escolar encontram-se condicionadas pelas especificações internas, por direccionalidades próprias historicamente instituídas.

(id. *ibid.*)



## 4.2. Lideranças nas organizações escolares

*A liderança no ensino tornou-se numa prioridade dos programas de política educativa a nível internacional. [...] Uma liderança escolar capaz é indispensável para aumentar a eficiência e a igualdade da educação.*

(Pont et al., 2008)

A liderança escolar tem vindo a ocupar um lugar de destaque nas investigações na área da educação, sendo mesmo uma prioridade nas políticas educativas a nível nacional e internacional. Muitos investigadores, em alguns casos, organizados em projetos internacionais, como o European Policy Network on School Leadership (EPNoSL) e International Successful School Principalship Project (ISSPP), têm mostrado evidências empíricas consideráveis que a qualidade da liderança pode ser um fator crítico para explicar a variação nos resultados dos alunos entre as escolas. Investigações recentes (Day et al., 2011; Robison et al., 2011; Leithwood & Louis, 2011; Pina, 2015) têm mostrado que a liderança escolar é um fator significativo da melhoria contínua da escola e que tem um impacto significativo nas aprendizagens dos alunos. De acordo com Fullan (2007), a liderança escolar é mesmo fundamental no processo de melhoria da escola.

A liderança é “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns” (Bolívar, 2003, p. 256), mas a liderança só produz efeito num plano moral, ou seja, com convicções e ideais mediante meios simbólicos e comprometidos com a tarefa educativa:

Dadas as características da organização e do modelo escolar (balcanização, atomização, segmentação, dispersão...), a liderança pode ser essa força que constrói os máximos denominadores comuns, que gera a unidade da acção e o sentimento de compromisso, integração e de pertença.

(Alves, 2015b)

Para Marzano (2005) um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança são os comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais, enfatizando assim a importância da dimensão humana.

Segundo Alves (2015b) “o que faz mover [...] as pessoas é a (auto)confiança nas suas possibilidades de agir, a autonomia, a vontade individual e coletiva, o saber, o poder de fazer com, a determinação e o propósito”. Ainda segundo este autor e, neste contexto, a liderança tem “um enorme poder catalisador” (Alves, 2015b).

A liderança “é necessária em todos os tipos de organização humana” (Chiavenato, 2006, p. 18) e, no caso da liderança escolar, “serve como força de agregação, vinculação e de criação de sinergias na organização que no seu conjunto têm um impacto positivo e significativo” (Pina, 2015, p. 46) permitindo “mobilizar e influenciar os outros para articular e alcançar as intenções e objetivos compartilhados da escola” (Leithwood, 2009, p. 20):

Coloquei uma maçã dentro de um saco e juntei-lhe vários dióspiros verdes. Fora do saco deixei outros dióspiros, igualmente verdes. Ao fim de alguns dias, os dióspiros que estavam fora do saco continuavam verdes enquanto os que tinham recebido a influencia das feromonas da maçã estavam já maduros.

Penso que esta é uma poderosa e precisa metáfora da direção. A direção educativa deve estabelecer uma influencia silenciosa, persistente e benéfica que faça crescer quem está à sua volta.

(Guerra, 2014, p. 15)

A investigação sobre as escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas, nas últimas décadas, encontrou evidências de que uma *boa* liderança por parte dos diretores das escolas é um fator importante para o sucesso dos processos melhoria e eficácia das escolas. A liderança nas escolas constitui uma variável importante para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria dos resultados escolares, sendo o fator interno da escola que, depois do trabalho dos professores nas aulas, mais contribui para que os alunos aprendam.

De acordo com Fullan (2007), a liderança de qualidade é equivalente a uma aprendizagem de qualidade, reforçando a centralidade da interação e da interdependência entre os padrões de liderança e os resultados de ensino e aprendizagem. A melhoria de um estabelecimento de ensino depende, de forma significativa, da capacidade para dinamizar, apoiar e incentivar do seu líder:

*Se a escola* marca uma diferença na qualidade da educação proporcionada, dependerá dos *processos* que tenham no seu seio, das formas de trabalho, particularmente em equipa ou em colaboração, em torno de um projeto comum, das oportunidades do desenvolvimento profissional e formação baseadas na escola, do modo com a direção é exercida, etc.

(Bolívar, 2012, p. 10; itálicos no original)

Para que as lideranças desempenhem nas organizações escolares um papel-chave é necessário que se possam relacionar com a melhoria dos processos e dos resultados educativos. A administração das escolas não se pode limitar a uma gestão burocrática, tem de promover uma organização para a aprendizagem, “o sucesso de uma liderança no ensino deve ser medido pela sua contribuição na melhoria da qualidade docente, que está na base da *boa aprendizagem dos estudantes*” (Bolívar, 2012, p. 62; itálico no original), as lideranças são elementos estratégicos para introduzir mudanças educativas consistentes, cuja centralidade seja os modos de trabalho em contexto de sala de aula.

A investigação tem mostrado que as escolas bem sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura de coesão entre os seus membros, podendo a diferença estar nos processos e nas práticas (mais ou menos explícitas) que levam a diferentes apropriações dos recursos e a potenciar aprendizagens de qualidade.

Neste sentido, as lideranças são uma linha de ação prioritária na promoção da cultura organizacional em contexto escolar (Torres, 2008b), sendo um fator determinante do sucesso escolar, embora não haja “um modelo ideal de liderança” (Alves, 2015b).

A eficácia de cada estilo de liderança depende do contexto humano e social, podendo ser necessário recorrer, em função das circunstâncias, a vários modelos de liderança.

No processo evolutivo do estudo da liderança passou-se de modelos estáticos para os modelos que passam a ter em conta as variáveis do contexto e as relações entre líderes e liderados. O conceito de liderança transformacional utilizado pela primeira, em 1978, por James Burns, caracterizava-se pelo facto do líder motivar os liderados, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais, pois:

todas as abordagens transformacionais enfatizam emoções e valores e partilham o objetivo fundamental de criar a capacidade para o desenvolvimento e níveis de maior compromisso pessoal para com os objetivos organizacionais por parte dos colegas dos líderes...

(Leithwood & Jantzi, 2005, p. 31)

A partir desta ideia, Bass (1985) desenvolveu o conceito de liderança transformacional em que o líder, designado transformacional, age sintetizando a informação contextual, o que faz com que o seu próprio sistema de valores se torne uma referência importante para os liderados.

O líder transformacional é respeitado, inspira, cativa, mobiliza e está atento às necessidades de desenvolvimento profissional:

é um gestor de sentido, alguém que define a realidade organizacional através de uma visão que reflete a forma como o líder interpreta a missão e os valores nos quais a ação organizacional se deverá basear.

(Castanheira & Costa, 2015, p. 32)

De acordo com Bass (1985), a liderança transformacional é um estilo de liderança muito utilizado pelos líderes escolares. O líder motiva os liderados, aumenta o seu grau de compromisso, desafia-os a superar os seus limites e a procurar soluções, prestando atenção às suas necessidades de desenvolvimento profissional e de

prossecução de objetivos:

a liderança transformacional surge conotada com os processos de inovação e mudança organizacional, caracterizando-se por ter uma forte componente pessoal na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais.

(Castanheira & Costa, 2015, p. 32)

Segundo Hallinger (2003), no início dos anos 80, do século XX, a partir da investigação sobre escolas eficazes, surgiu o modelo de liderança pedagógica/instrucional, caracterizado por uma liderança centrada no currículo e na instrução. A liderança pedagógica/instrucional assenta num conjunto de comportamentos do líder para criar altos objetivos de desempenho elevados para professores e alunos, optando por uma ação estratégica de monitorização, apoio e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Nesta perspetiva, são definidas metas, objetivos e estratégias que toda a comunidade conhece para orientar o trabalho nas salas de aula. O líder promove atividades que visem a melhoria do desempenho dos alunos, motivando os professores, promovendo ofertas de desenvolvimento profissional, criando um clima ordeiro e orientado para a consecução dos objetivos da escola, porque neste tipo de liderança o foco é a qualidade do ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula (Pietsch & Tulowitzki, 2017).

Segundo Scheerens (2004, 2012), uma liderança de sucesso está intimamente ligada à instrução, os líderes das escolas eficazes são aqueles que se envolvem diretamente com o ensino e com os seus alunos, avaliam constantemente o trabalho da sala de aula e dos seus professores, monitorizam os progressos e resultados dos alunos e promovem um ambiente de trabalho ordeiro e uma atmosfera escolar onde se pretende que cada aluno seja capaz de aprender, “in the effective and improving schools in our study principals palpably exercised both ‘transformational’ and ‘instructional’ leadership” (Day et al., 2016, p. 257).

A melhoria das escolas no século XXI exige que os diretores demonstrem fortes habilidades e conhecimentos em liderança pedagógica/instrucional (Hallinger, 2011; Hallinger e Heck, 2010; Leithwood et al., 2008). As evidências empíricas dos últimos anos neste domínio (Hallinger, 2011; Leithwood & Jantzi, 2005; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008) confirmam a importância da liderança pedagógica/instrucional para a prática profissional de diretores de escola.

Os líderes efetivos de transformação também enfatizam a promoção de melhores resultados dos alunos através do uso de liderança pedagógica/instrucional (Hallinger, 2010).

Leithwood, Day, Sammons, Harris e Hopkins (2006) concluíram através da meta-análise conduzida por Marzano e seus colegas (Marzano, Waters & McNulty, 2005; Waters et al., 2003), onde foram analisados 70 estudos empíricos ao longo de um período de 30 anos que incluíam medidas objetivas de desempenho dos alunos e relatos de professores sobre comportamentos de liderança, que a liderança pedagógica/instrucional aumenta os níveis de desempenho dos alunos. Neste estudo foram ainda identificados 21 comportamentos de liderança que contribuíram para a liderança pedagógica/instrucional de diretores e, conseqüentemente, para o aumento dos níveis de desempenho dos alunos.

Enquanto que a liderança transformacional valoriza a visão e a inspiração, a liderança pedagógica/instrucional enfatiza a importância de definir metas claras, gerir o currículo e promover um clima de escola positivo. No entanto, a liderança pedagógica inclui necessariamente dimensões transformacionais.

A liderança transformacional “tem efeitos indiretos fracos nos resultados dos alunos. Embora tenha efeitos moderados nas atitudes e percepções dos professores em relação ao clima e à organização da escola” (Robinson, 2007, p. 13). Os estudos de liderança instrucional que usaram projetos “semelhantes aos usados no grupo de liderança transformacional mostraram tamanhos de efeito que foram, em média, três vezes maiores” (id. ibid.) do que os encontrados em estudos de liderança transformacional. Este modelo de liderança, nos últimos anos, têm convergido para uma liderança para a aprendizagem (*leadership for learning*):

As dimensões da transformação da liderança (redesenhar a organização), juntamente com a liderança instrutiva ou educacional (melhoria da educação oferecida), têm convergido nos últimos anos para uma liderança centrada na aprendizagem (dos alunos, dos professores e da própria escola como organização).

(Bolívar, 2012, p. 63)

A liderança para a aprendizagem tem como principal objetivo a qualidade do ensino e os resultados da aprendizagem obtidos pelos alunos, mas também se preocupa com a aprendizagem profissional e organizacional. Este tipo de liderança focaliza a sua ação na visão e nos objetivos da escola, nas estruturas e processos académicos, conhece os modos de ensinar dos professores e possui dispositivos de compreensão dos resultados e dos processos, sendo a melhoria das aprendizagens dos alunos entendida como o resultado de um processo coletivo de aprendizagem dos vários elementos e estruturas da escola:

lideranças atentas às aprendizagens (não só às dos alunos, mas às de toda a comunidade educativa), que conhecem os modos de ensinar dos professores e que ensaiam dispositivos de compreensão dos resultados e dos processos, gerando dinâmicas de implicação e compromisso.

(Cabral, 2014, p. 475)

Os resultados dos estudos confirmam “o papel que a liderança pedagógica desempenha na organização das boas práticas educacionais nas escolas e na contribuição do crescimento dos resultados da aprendizagem” (Bolívar, 2012, p. 97).

Leithwood et al., (2008) identificaram, através de uma revisão abrangente da literatura, sete evidências da liderança em contexto escolar:

1. A liderança escolar é o segundo fator com mais influência na aprendizagem dos alunos (apenas é ultrapassada pela qualidade do ensino na sala de aula).
2. Quase todos os líderes de sucesso utilizam as mesmas práticas de

liderança.

3. As práticas de liderança de sucesso aplicadas demonstram a capacidade de resposta aos contextos onde trabalham.
4. As lideranças de sucesso melhoram o ensino e a aprendizagem de forma indireta, através da sua influência na motivação, no compromisso e nas condições de trabalho dos professores.
5. A liderança escolar tem uma grande influência quando é amplamente distribuída.
6. Alguns maneiras de distribuição da liderança escolar são mais eficazes que outras. A menos eficaz é a do “*laissez-faire*” no modo de exercer liderança.
7. Algumas características pessoais explicam uma grande variação na eficácia da liderança.

Os líderes de escolas eficazes melhoram o ensino e a aprendizagem e, indiretamente, os resultados dos alunos, através da motivação, do compromisso das práticas de ensino e do desenvolvimento das capacidades dos professores para a liderança (Bolívar, 2012, pp. 103-104):

o líder é aquele que tem o dom (e o saber) de fazer com que cada membro da organização se entusiasme e dê o máximo de si para o cumprimento dos fins da organização.

(Alves, 2015b)

Com base nos estudos realizados sobre liderança escolar que estudaram o impacto da liderança nos resultados dos alunos, a investigadora Viviane Robinson (2007, 2011) determinou o tamanho do efeito das diferentes práticas de liderança e definiu cinco dimensões que a tornam eficaz: estabelecimento de metas e expectativas; obtenção e distribuição de recursos de forma estratégica; planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo; promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento dos professores; e assegurar um ambiente estruturado e de apoio (cf. Quadro 3).

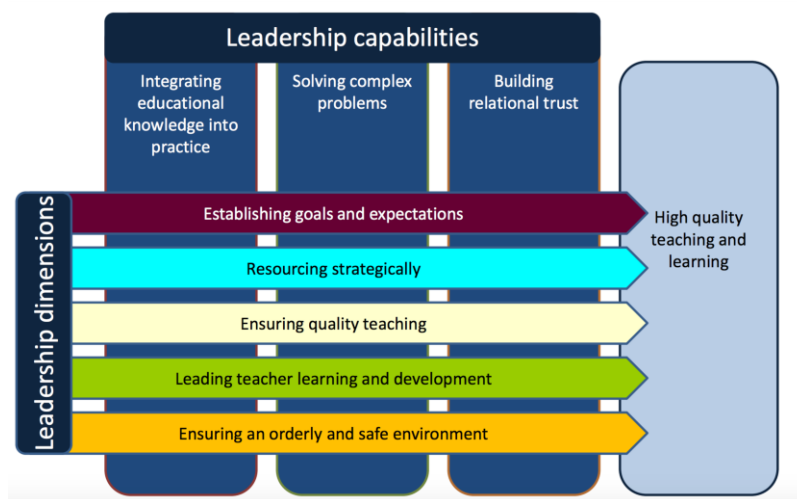
**Quadro 3: Práticas das dimensões da liderança eficaz (Robinson, 2011)**

<b>Dimensão</b>	<b>Práticas</b>
Estabelecimento de metas e expectativas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estabelecer objetivos de aprendizagem relevantes e mensuráveis</li><li>- Comunicar de forma clara com todos</li><li>- Envolver todos no processo de estabelecimento de metas</li><li>- Clarificar quais as metas a atingir</li></ul>
Obtenção e distribuição de recursos de forma estratégica	<ul style="list-style-type: none"><li>- Alinhar a seleção de recursos (tempo e financiamento) com as prioridades e objetivos estabelecidos</li><li>- Selecionar de forma adequada o corpo docente</li><li>- Afetar recursos para atingir objetivos</li></ul>
Planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Visitar regularmente as salas de aulas</li><li>- Supervisionar diretamente o currículo</li></ul>
Promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento dos professores	<ul style="list-style-type: none"><li>- Criar de oportunidades, formais e informais, de aprendizagem profissional</li></ul>
Assegurar um ambiente estruturado e de apoio	<ul style="list-style-type: none"><li>- Maximizar o tempo de instrução</li><li>- Estabelecer um ambiente estruturado que favoreça a aprendizagem dentro e fora das salas de aula</li><li>- Promover uma relação de confiança mútua entre professores, pais e alunos</li></ul>

Embora as cinco dimensões identificadas nos indiquem as áreas que mais influenciam os resultados dos alunos, dizem-nos pouco sobre o conhecimento, as práticas e as capacidades necessárias para fazer com que as dimensões funcionem num contexto escolar específico.

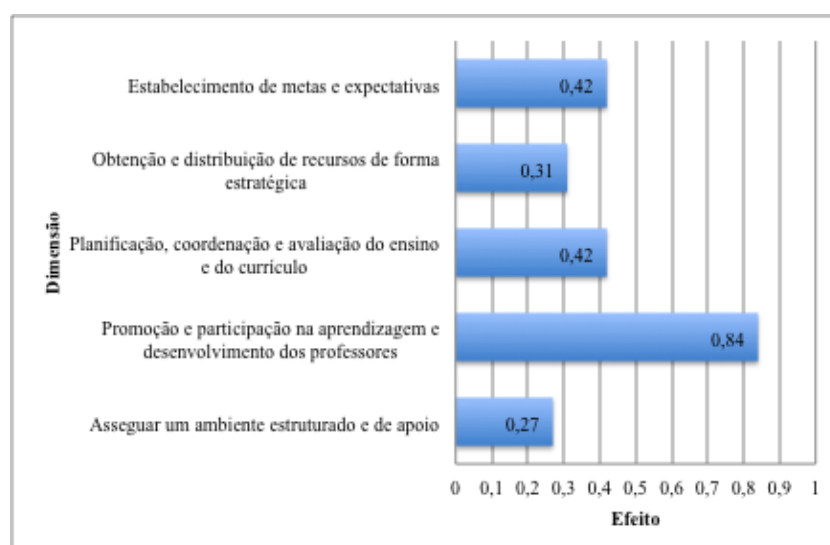
De acordo com Robinson (2011), as capacidades importantes para implementar com sucesso cada uma das cinco dimensões identificadas são de forma integrada: usar o conhecimento de ensino e aprendizagem, para resolver os problemas complexos da escola, enquanto se constrói uma relação de confiança entre professores, pais e alunos (cf. Figura 7).

**Figura 7: Capacidades de liderança para implementar as 5 dimensões de liderança eficaz (Robinson, 2011)**



A dimensão que tem maior impacto na aprendizagem dos alunos (medido de 0 a 1) é da *Promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento dos professores* com um efeito de 0,84, seguida das dimensões *Estabelecimento de metas e expectativas* e *Planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo* com um efeito de 0,42 (cf. Gráfico 1).

**Gráfico 1: Efeito das 5 dimensões da liderança eficaz nos resultados nos alunos (Robinson, 2011)**



De acordo com Bolívar (2012), se tivermos em conta as estratégias e as práticas que conduzem a uma melhoria da aprendizagem dos alunos, podemos ter três domínios de liderança na escola: *Liderança Educacional*, *Liderança Organizacional* e *Liderança para a Melhoria Contínua* (Bolívar, 2012, pp. 79-81):

Uma *Liderança Educacional* inclui ações dos seus líderes para melhorar a qualidade do ensino nas aulas, garantindo que as práticas na sala de aula são coerentes e ajustadas à visão comum e proporcionando oportunidades de desenvolvimento profissional. Neste caso o líder articula uma visão clara do ensino, focalizada no ensino e na aprendizagem e assegurando que todos trabalham para esta visão, implementa em toda a escola as práticas de ensino acordadas, assegurando que em cada sala de aula, sejam implementadas práticas de ensino de qualidade e cria oportunidades para o ensino e para o desenvolvimentos pessoal, que apoiam o crescimento coletivo e a capacidade de trabalho conjunto.

A *Liderança Organizacional* é centrada nas ações que permitem construir e manter uma cultura de ensino positiva, gerindo os recursos e processos da escola e maximizando o desempenho dos seus liderados. O líder reestrutura o trabalho na escola, com vista ao desenvolvimento profissional dos seus professores, orientando a escola, progressivamente, para um projeto de ação conjunta e fazendo da escola um lugar para a aprendizagem, otimizando as situações organizacionais de trabalho (estruturas, tempos e espaços) como potenciais contextos de formação e inovação, favorecendo dinâmicas de reflexão e tomadas de decisão conjuntas.

Na *Liderança para a Melhoria Contínua* as ações executadas pretendem assegurar a melhoria contínua e a planificação estratégica para atingir os objetivos da escola. Os dados são utilizados para impulsionar a tomada de decisões, possibilitar e promover a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e estender a comunidade escolar (relações mais fluídas com a comunidade).

As várias revisões de literatura realizadas por Philip Hallinger e Ronald H. Heck (1998, 2005, 2010), permitiram distinguir quatro tipos de modelos causais da liderança:

i) *Modelo de efeitos diretos*: o desempenho do aluno é uma variável diretamente dependente da liderança, mesmo quando outras variáveis antecedentes são incluídas (contexto sociocultural, contexto organizacional).

ii) *Modelo de efeitos mediados*: a liderança tem o papel de criar um contexto (cultura escolar, organização, desenvolvimento profissional, práticas de ensino etc.) que, de forma indireta e mediada, pode influenciar os níveis de realização dos alunos.

iii) *Modelo de efeitos inversos*: os resultados da escola (por exemplo, melhoria da aprendizagem os alunos) afetam a própria liderança e a capacidade de melhoria.

iv) *Modelo de efeitos recíprocos*: a liderança não afeta apenas outras variáveis mediadoras no desempenho dos alunos, mas também afeta o próprio exercício de liderança.

A teoria da liderança distribuída reforça que “existem múltiplas fontes de influência dentro de qualquer organização” (Spillane, 2006) e de acordo com Robinson (2008) a natureza da liderança distribuída engloba dois conceitos principais: liderança distribuída como distribuição de tarefas e liderança distribuída como processo de influência distribuída. O primeiro tem origem na teorização da liderança como o desempenho de tarefas específicas (Spillane, 2006), enquanto o segundo surge da visão de que a liderança é um processo de influência que muda a maneira como os outros pensam ou agem.

Este modelo caracteriza-se pelo facto da liderança estar distribuída pelas pessoas e pelas diferentes estruturas da escola, não estando apenas centrada na pessoa do diretor. Segundo Bolívar (2017) a liderança exercida pela direção de modo distribuído por outros membros da escola desempenha uma posição estratégica, pela capacidade de articular diversas variáveis, que de modo isolado, teriam pouco

impacto nas aprendizagens, mas integradas produzem sinergias que incrementam consideravelmente esse impacto:

Entender la distribución de liderazgo en cada escuela precisa explorar qué actuaciones están asociadas con prácticas de liderazgo, cómo se relacionan con las fuentes del liderazgo (en particular con la dirección) y cómo se ejercen en relación con dimensiones clave en la mejora escolar.

(Bolívar, 2010)

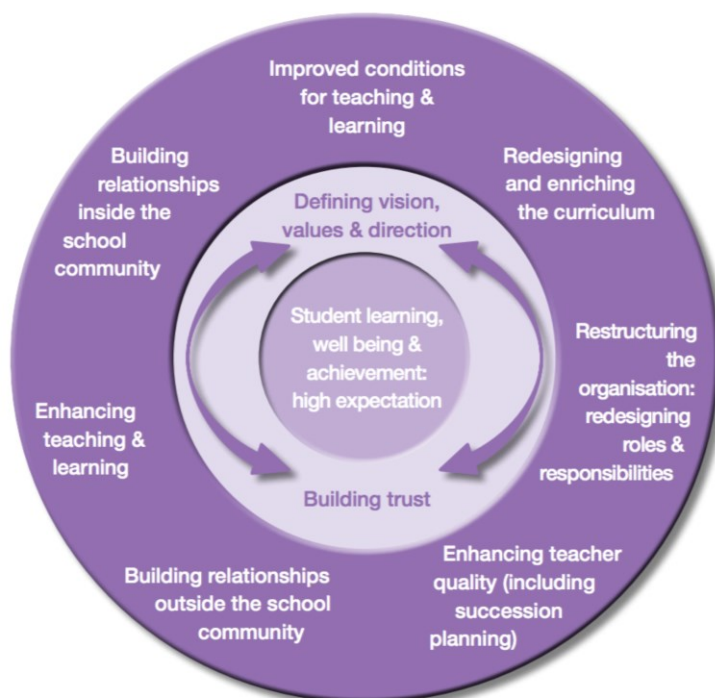
A distribuição da liderança é uma importante influência nos processos de mudança do ensino e das escolas, o que afeta, direta e indiretamente, aspetos da cultura e das condições da escola, e que indiretamente, provocam uma melhoria dos resultados académicos dos alunos (Day et al., 2011).

A liderança distribuída fornece uma nova lente teórica que torna possível reconfigurar a prática de liderança nas escolas (Harris, 2004; Murillo, 2006), permitindo expandir a um trabalho consistente e colaborativo, tanto na tomada de decisões, como na própria capacidade humana da organização e “incorporar as atividades de alguns indivíduos de uma escola que trabalham para mobilizar e orientar outros” (Harris, 2004, p. 14).

As escolas são mais eficazes quando os docentes chegam a um consenso sobre as finalidades e os valores essenciais da organização e os colocam em prática, “o tempo do líder pedagógico solitário terminou” (Lambert, 2002, p. 37).

Os efeitos da liderança na aprendizagem dependem das práticas desenvolvidas e das decisões sobre as dimensões a valorizar. Day et al. (2010) identificaram dimensões chave da liderança eficaz (cf. Figura 8). Na Figura 8 o círculo interno ilustra o foco central da atenção dos líderes, o anel interno o núcleo de estratégias e o anel externo as ações desenvolvidas para essas estratégias. A confiança é uma parte intrínseca do processo, presente em cada uma das estratégias centrais e nas ações do anel externo.

**Figura 8: Dimensões de uma liderança de sucesso (Day et al., 2010)**



Existe uma correlação entre o crescimento de papéis e responsabilidades de liderança e a melhoria dos resultados dos alunos, de acordo com Day et al. (2010), quando a liderança é amplamente distribuída, as escolas são mais eficazes e a melhoria do ensino e a mudança organizacional acontece mais facilmente.

Segundo Heck e Hallinger (2010), existe um efeito direto na liderança distribuída na mudança da capacidade acadêmica das escolas e um efeito indireto significativo na aprendizagem dos alunos em determinadas áreas.

A liderança educativa exerce uma maior influência na melhoria dos resultados escolares quando é distribuída ou partilhada, aumentando as oportunidades da organização beneficiar das capacidades de um maior número de colaboradores e permite aos seus membros capitalizar as suas forças individuais, e promovendo “um sentido de como a sua própria ação tem um efeito sobre a organização no seu conjunto” (Leithwood, 2009, p. 61):

Perante uma liderança distribuída, os professores transformam-se em líderes (*teachers as leaders*). Isto exige, que os professores assumam,

paralelamente, um papel mais profissional, com mais funções de liderança nas respectivas áreas e contextos.

(Bolívar, 2012, p. 122)

### **Conclusão e sequência**

Este capítulo teve como objetivo enfatizar conceitos relativos à cultura organizacional escolar e às lideranças nas organizações escolares. Foi abordado a cultura organizacional escolar, as suas diferentes abordagens teóricas e perspectivas de análise, orientadas para a compreensão da escola enquanto organização.

Foi também abordado neste capítulo o processo evolutivo do estudo da liderança escolar: liderança transformacional, liderança pedagógica/instrucional e liderança distribuída/partilhada.

O próximo capítulo será dedicado à escola e à melhoria dos processos e resultados procurando iluminar até que ponto os fatores, a cultura e as lideranças escolares impactam nos resultados obtidos pelos alunos.



## 5. A escola e a melhoria dos processos e resultados

*A escola é um espaço tempo de aprendizagem. Este é o foco que deve mobilizar a atenção de todos os responsáveis pela ação educativa. A planificação, a organização e as decisões devem visar a criação de melhores oportunidades de aprendizagem. Em primeiro lugar, a aprendizagem dos alunos. Nenhum pode ficar à margem deste processo de crescimento. Mas também a aprendizagem dos professores, dos funcionários e dos pais e encarregados de educação. Todos são convocados para aprender novos conceitos, novas visões e disposições, novos métodos que aumentem as probabilidades de aprender.*

(José Matias Alves, 2012a)

A mudança em termos educacionais do século XXI passa pela “criação de escolas que assegurem, a todos os alunos em todos os lugares, o direito genuíno para aprender” (Bolívar, 2012, p. 25), mas para alcançar este objetivo é preciso “promover a *capacidade de aprendizagem* dos próprios intervenientes e, especialmente, das escolas como organizações” (id. *ibid.*; itálico no original).

Uma componente essencial para o êxito nos processos de melhoria é o “significado da mudança para os agentes” (Fullan, 2010), porque esta perspetiva assenta na forma como os intervenientes desenvolvem a sua *capacidade de mudança* (*change capacity*). Segundo Harris (2011), a criação de capacidades requer uma responsabilidade coletiva, uma “capacidade organizacional da escola”. As organizações transformam-se tendo em conta um processo de autodesenvolvimento, “organizações que aprendem” (Bolívar, 2012), promovendo a capacidade de aprendizagem dos próprios intervenientes e, particularmente, das escolas como organizações:

a introdução de um conjunto de alterações curriculares mostrou, por um lado, a impotência de a escola se transformar por decreto e, por outro, a capacidade de sobrevivência do modelo escolar assente na pedagogia transmissiva e servido por um corpo de profissionais socializado numa cultura de ensino individualista.

(Formosinho & Machado, 2008, p. 6)

As reformas de ensino, promovidas externamente, se desejam alcançar resultados, “devem ser orientadas de forma a potenciar a capacidade interna das escolas, de modo a obtê-los, e devem obter um impacto na aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012, p. 22):

a problemática do (in)sucesso escolar está instalada na escola e nela devem ser procuradas soluções, nomeadamente no que tange à sua organização pedagógica e às lideranças, aos processos e aos resultados educativos...

(Alves & Machado, 2014, p. 12)

Na teoria de mudança educativa segundo Bolívar (2008), podemos distinguir três tipos de estratégias de melhoria:

- a) *Tática*: medidas adotadas para resolver problemas específicos e, normalmente, limitadas no tempo.
- b) *Estratégica*: respostas coerentes com as necessidades e antecidas de um diagnóstico da realidade, um plano sistemático a médio-prazo.
- c) *Construção de capacidades*: a escola como um todo capacita-se para resolver os seus problemas ou necessidades, envolvendo a maioria dos professores com o objetivo da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Numa escola é difícil “um professor isoladamente mudar as situações e os contextos de trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência de trabalho” (Formosinho & Machado, 2009, p. 105):

As comunidades de aprendizagem profissional, como uma prática da cultura de colaboração e das organizações que aprendem, são um dos melhores dispositivos para promover uma melhoria sustentada ao longo do tempo, assim como para o incrementar a aprendizagem dos alunos.

(Bolívar, 2012, p. 133)

Uma *comunidade de aprendizagem profissional* consiste num grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática e para melhorar a aprendizagem dos alunos (Stoll, 2012). As *comunidades de aprendizagem profissional* focalizam “a aprendizagem profissional, dentro de um grupo coeso, que se centraliza no conhecimento coletivo” (Bolívar, 2012, p. 133), incidindo nas dimensões de capacitação, ética profissional e identidade coletiva. A inovação como um “processo social, autónomo, diverso e imprevisível” (id. *ibid.*, p. 35), envolve o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional.

As comunidades são organizadas em torno de relações e ideias que “criam estruturas sociais que ligam as pessoas a um conjunto de valores e de ideias comuns” (Sergiovanni, 2004a, p. 79).

As características que transformam um grupo de pessoas que trabalham juntas numa *comunidade de aprendizagem profissional* são (Bolívar, 2012, pp.133-135):

- *Valores e visões partilhados*: o trabalho realizado deve estar comprometido e focalizado na aprendizagem dos alunos.
- *Responsabilidade coletiva*: todos atuam na mesma direção (aprendizagem de todos os alunos).
- *Aprendizagem focada nos alunos e na melhoria das competências dos professores*: aumento das oportunidades de aprendizagem dos alunos através de um trabalho de planificação e ensino em equipa.

Por seu lado Hord (2009) define *comunidade de aprendizagem profissional* tendo em conta as três palavras que compõem esta designação:

**Professionals**: Those individuals who are responsible and accountable for delivering an effective instructional program to students so that they each learn well. Professionals show up with a passionate commitment to their

own learning and that of students, and share responsibility to this purpose.

**Learning:** The activity in which professionals engage in order to enhance their knowledge and skills. **Community:** Individuals coming together in a group in order to interact in meaningful activities to learn deeply with colleagues about an identified topic, to develop shared meaning, and identify shared purposes related to the topic.

(Hord, 2009, p. 41)

As dinâmicas que se geram no seio de uma comunidade de aprendizagem profissional desenvolvem uma cultura escolar orientada para a aprendizagem dos alunos, professores, pais e da escola enquanto organização que permite uma melhoria contínua dos processos e dos resultados educativos. O *ethos* ou a cultura própria dos estabelecimentos de ensino é uma das chaves para a melhoria:

Entre alunos com um nível socioeconómico similar os níveis de desempenho poderiam ser influenciados pela identidade organizacional da escola, enquanto expressão de uma particular forma de afirmação e distinção dos valores, dos princípios, das normas e dos símbolos que caracterizam uma determinada organização.

(Justino et al., 2017, p. 97)

Até meados da década de 80, do século XX, os estudos sobre educação eficaz tendiam a olhar apenas para os fatores relativos à escola, mas atualmente a globalidade dos investigadores concorda que o impacto de decisões tomadas, individualmente, por cada professor é maior que a influência das decisões tomadas ao nível da escola, a “qualidade dos processos de aprendizagem é o principal determinante dos resultados escolares” (Bolívar, 2012, p. 191):

A sala de aula é o coração da escola. É neste espaço e tempo que os alunos e os professores realizam o essencial das dimensões curriculares. E é por isso um lugar estratégico da ação educativa.

(Cabral, 2014, p. 128)

De acordo com Marzano (2005), o estudo de S. Paul Wright, Sandra Horn e William Sanders (1997) apontou para que o professor constitui um fator determinante na aprendizagem dos alunos. De acordo com Marzano (2005), os professores poderão, mesmo, constituir obstáculos à aprendizagem, pois em média, os professores mais eficazes produzem, no espaço de um ano, a ganhos de cerca de 53 pontos percentuais nos níveis de realização dos alunos, enquanto professores menos eficazes, no mesmo espaço de tempo, rondam apenas os 14 pontos percentuais.

Dos anos 60 aos anos 80 do século passado, são as competências gerais dos docentes que marcam a diferença na aprendizagem dos alunos (a forma como distribui o tempo, a forma como organiza os alunos, etc.). A partir dos anos noventa o interesse desloca-se para a forma como os alunos aprendem e com o conhecimento do professor dos respetivos conteúdos. Vários relatórios de investigação concluíram que existe um conjunto de atitudes e condutas (possui expectativas altas e acredita que todos os alunos podem aprender, assume a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos a aula tem um clima positivo e favorável à aprendizagem) e modos de gerir a aula (cria um contexto apropriado para a aprendizagem, utiliza estratégias de ensino diversificadas, permite que os alunos trabalhem de forma autónoma e cooperativamente, motiva os alunos, através de reforços positivos) conduzida por um professor eficaz.

Muitos estudos (Hattie, 2009, 2012; Bolívar, 2012; Alves e Cabral, 2016a) convergem para que a escola, e particularmente o professor, pela gestão da sua turma e do seu ensino, tenha uma grande influência na aprendizagem dos alunos. De acordo com Bolívar (2012) é preciso conhecer como se gere as salas de aula e instituir atividades que tenham impacto real na aprendizagem dos alunos, pois o núcleo da ação docente são os processos de ensino-aprendizagem na aula, dado que, “em última análise, é o que os professores fazem na sala de aula, que marca a diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012, p. 200):

El éxito de las políticas que apuntan a una rendición de cuentas y a una mejora del desempeño escolar depende más del conocimiento y de las habilidades de las personas que trabajan en la escuela que de la sabiduría de los encargados de la elaboración de las políticas. En ese sentido, las políticas

tienen éxito o fracasan en la medida que desarrollan la capacidad de las escuelas para tomar control de su práctica pedagógica y construir una organización cohesionada en torno a ideas robustas relacionadas con el aprendizaje.

(Elmore, 2010, p. 10)

Determinadas ações e competências do professor têm efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. Os professores eficazes, de acordo com Bolívar e Domingos (2007), possuem um conjunto de competências quando ensinam nas suas aulas:

- i) possuir e comunicar as expectativas elevadas sobre e aos alunos;
- ii) planificar bem as aulas, estabelecendo um contexto e objetivo claro;
- iii) utilizar uma diversidade de técnicas e envolver os alunos nas atividades propostas;
- iv) ter uma estratégia clara na gestão dos alunos, estabelecendo um sentido de ordem na turma;
- v) aplicar o tempos e os recursos de forma adequada, de forma a promover o atividades e aprendizagem eficaz;
- vi) usar a avaliação para supervisionar a compreensão e o trabalho dos alunos;
- vii) marcar e supervisionar o trabalho de casa.

Para além disso, e de acordo com Bolívar (2012), um bom docente apresenta características que podem ser agrupadas nos seguintes cinco grupos:

- a) Profissionalismo (mudança e apoio, confiança, responsabilidade, respeito pelos outros);

- b) Liderança (flexibilidade, prestação de contas, gestão de alunos, paixão pelo ensino);
- c) Pensamento (analítico e conceptual);
- d) Planificação/implementação de expectativas (orientação de melhoria, procura de informação, iniciativa);
- e) Relação com os outros (impacto e influência na equipa, compreensão).

De acordo com Hopkins (2007), qualquer escola pode ser uma “boa escola” desde que se promova a melhoria da qualidade do ensino e das práticas educativas na sala de aula:

Nosotros sostenemos que sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y las habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso pedagógico. Más aún, si se modifica cualquiera de estos factores, se ha de cambiar los dos restantes.

(Elmore, 2010, p. 13)

Mas o “ato educativo é eminentemente relacional” (Cabral, 2014, p. 120), é uma experiência afetiva, onde “a dimensão relacional é uma dimensão subordinada às dimensões curriculares e pedagógicas” (Trindade, 2017, p. 175). Neste sentido as salas de aula são espaços privilegiados onde as relações pedagógicas acontecem, lugar de relações humanas entre professor-aluno e aluno-aluno, embora a sala de aula seja “um espaço bem mais amplo do que os seus muros balizam” (Trindade, 2009, p. 43).

A relação pedagógica é “uma relação cuja ocorrência terá que ser compreendida em função das finalidades, dos constrangimentos e dos compromissos educacionais que as escolas assumem como os seus” (Trindade, 2017, p. 176), é “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional” (Postic, 2008, p. 27).

Para estes dois autores a relação pedagógica tem de ser entendida no contexto onde está inserida. A relação pedagógica é mais abrangente do que uma relação interpessoal, porque é um “sistema de relações mais alargadas, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura” (Postic, 2008, p. 18).

Nas escolas “espaços de instrução” (Trindade, 2009), subordinadas a propósitos instrucionalistas, “as relações de caráter interpessoal e as relações de caráter epistemológico não só se intercondicionam como se desenvolvem de forma peculiar” (Trindade, 2017, p. 175), nas escolas “espaços de relação” (Trindade, 2009) as relações evidenciam-se:

através de dinâmicas distintas que correspondem a outros modos de conceber as finalidades da Escola, a outros modos de definir, neste âmbito, o que se entende por ensinar e aprender [...] a outros modos de gerir e organizar os ambientes educativos e o trabalho que ocorre numa sala de aula.

(id. *ibid.*)

A relação pedagógica é uma “relação educativa singular que assume configurações diversas em função do paradigma pedagógico que enquadra as atividades de aprendizagem e de formação dos alunos” (id. *ibid.*, p. 174):

o professor autoritário, o professor atencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

(Freire, 1996, p. 73)

Segundo Trindade e Cosme (2010), a relação pedagógica pode adquirir três configurações prototípicas em função do modo como se enquadra no “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30) ou no “paradigma pedagógico da aprendizagem” (id. *ibid.*, p. 41) ou no “paradigma pedagógico da

comunicação” (id. *ibid.*, p. 57). No paradigma pedagógico o ato de educar é “uma operação de formatação, através do qual o professor visa determinar, mais do que aquilo que os alunos deverão aprender, o modo como estes devem agir, pensar e aprender” (Trindade, 2017, p. 178), no paradigma pedagógico da aprendizagem os alunos são vistos como o centro da atividade educativa que tem lugar nas salas de aula, no paradigma da comunicação a centralidade está na interação que os alunos estabelecem “com um dado património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes, culturalmente validados e tidos como necessários à vida nas sociedades contemporâneas” (id. *ibid.*, p. 179). Ainda na esteira destes autores a relação pedagógica está associada ao que se entende por ensinar e aprender nas escolas e ao modo como se pensa e concretiza a gestão e a organização do trabalho pedagógico.

A relação pedagógica é uma relação que se destina a transmitir “conhecimentos, valores, normas e atitudes a crianças e adolescentes que diferem grandemente entre si [...] feita por pessoas também diferentes” (Formosinho, 1999, p. 18), pelo que “difícilmente aceita soluções pedagógicas baseadas na uniformidade” (id. *ibid.*), o *ato de ensinar* é a “acção especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (Roldão, 2009, p. 55; *itálico no original*):

A acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro.

(id. *ibid.*, p. 56)

Uma estratégia de ensino é o “modo particular de integrar e articular o conteúdo, processo e relações sociais na aula, que configuram um modelo de ensino” (Bolívar, 2012, p. 213). O que define uma estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientador, pois é de natureza estratégica

toda a acção desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didáctico e à regulação e avaliação do apreendido – processo de desenvolvimento curricular...

Os conteúdos curriculares são relevantes, mas são as estratégias de ensino utilizadas que condicionam os resultados escolares, pois na lógica da concepção de ensino como “acção intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém” (Roldão, 2009, p. 55-56), as estratégias de ensino assumem um papel central e revelante nos processos e resultados da aprendizagem dos alunos, visto que “uma boa estratégia de ensino é simultaneamente uma boa estratégia de aprendizagem” (Hopkins, 2008, p. 91).

Segundo Alves (2011), o modo como se pensa e concretiza a acção estratégica da sala de aula, o tipo de trabalho, os materiais de trabalho e a relação pedagógica são variáveis fundamentais para o sucesso dos alunos.

Todavia, em Portugal, “as práticas reais de ensino dos professores em sala de aula são pouco conhecidas da investigação, que se vem ocupando mais da sua descrição ou análise de concepções sobre elas” (Roldão, 2012, p. 65), sendo muito escassa a presença de estudos descritivos e extensivos sobre as práticas dos professores. O conhecimento sobre os elementos que os professores valorizam nas aulas e as tipologias de trabalho que privilegiam ainda é muito reduzido.

A maioria das investigações que estudam o efeito escola não se ocupam dos aspetos pedagógicos, o que se passa na sala de aula, pelo que é muito importante que se estude a gestão da aprendizagem, o modo como se processa a relação ensino-aprendizagem, mas o núcleo da acção docente são os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula, é o que os professores fazem na sala de aula que marca a diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos, a qualidade dos processos de aprendizagem é o principal determinante dos resultados escolares. Neste sentido, é essencial conhecer as formas de gerir a aula para perceber quais as atividades que com maior incidência na aprendizagem dos alunos.

Para colmatar o défice de conhecimento nesta área foi desenvolvido o Projeto de Investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto: *Como ensinam os*

*professores? Um estudo de práticas docentes*, sob a coordenação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão (2013). O objetivo deste projeto era caracterizar e analisar o modo como os professores portugueses ensinam, particularmente no que se refere às estratégias que mobilizam na sua ação diária, pois entendem que “o ponto de partida da melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos passa por um melhor conhecimento deste eixo nuclear – os modos como se ensina, no sentido de fundamentar a melhoria da qualidade desta prestação social e da subsequente melhor aprendizagem dos alunos” (Roldão, 2012, p. 65).

O referido instrumento está dividido em cinco categorias:

- A. tipo de trabalho;
- B. situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação;
- C. interações (verbais e não verbais);
- D. materiais de trabalho;
- E. planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço.

A estrutura organizativa e as lógicas de ensino que se instituíram em épocas passadas ainda funcionam, bem como as metodologias dominantes. De acordo com Roldão (2000) da inadequação do modo relativamente estático de a escola se organizar e funcionar emergem dois sintomas: o insucesso e a indisciplina. Destacando como aspetos de um funcionamento e organização que se revelam inadequados:

- i) a uniformidade curricular corporizada em programas prescritos: “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987);
- ii) a dominância de metodologias assentes no discurso do professor ou de um manual que assume a sua voz para um grupo de alunos diferentes como se fossem idênticos na sua apropriação;

- iii) a conformidade com o manual;
- iv) a organização dos grupos, dos saberes, dos espaços e dos tempos;
- v) a organização do trabalho (o trabalho docente assenta numa produção individual, com dificuldade em instituir espaços e tempos de trabalho colaborativo).

A escola deve ter como principal objetivo “valorizar a centralidade do humano em todas as dimensões do processo pedagógico” (Baptista, 2005, p. 97). Para além dos modos de trabalho pedagógico também devem assumir uma grande importância a relação pedagógica e o clima de sala de aula. A sala de aula é um lugar central da ação educativa:

Daí que deva ser um espaço estimulante, propiciador de aprendizagens interessantes e relevantes para a vida pessoal e social. Para tal, será essencial criarem-se espaços e tempos nos quais alunos e professores gostem de estar pois isso gera a vontade e a disposição de ensinar e aprender. Por outro lado, a existência de uma ordem propícia ao trabalho, a construção de um sentido para o que se está a fazer, a existência de uma disciplina consentida e de um propósito (intencionalidade) para o que se está a fazer são ingredientes essenciais de uma aprendizagem fecunda.

(Cabral, 2014, pp. 128-129)

### **Conclusão e sequência**

Este capítulo foi dedicado à escola e à melhoria dos processos e resultados. Foram abordadas estratégias de melhoria desde a forma como os intervenientes

desenvolvem a sua capacidade de mudança até à forma como gerem as dinâmicas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

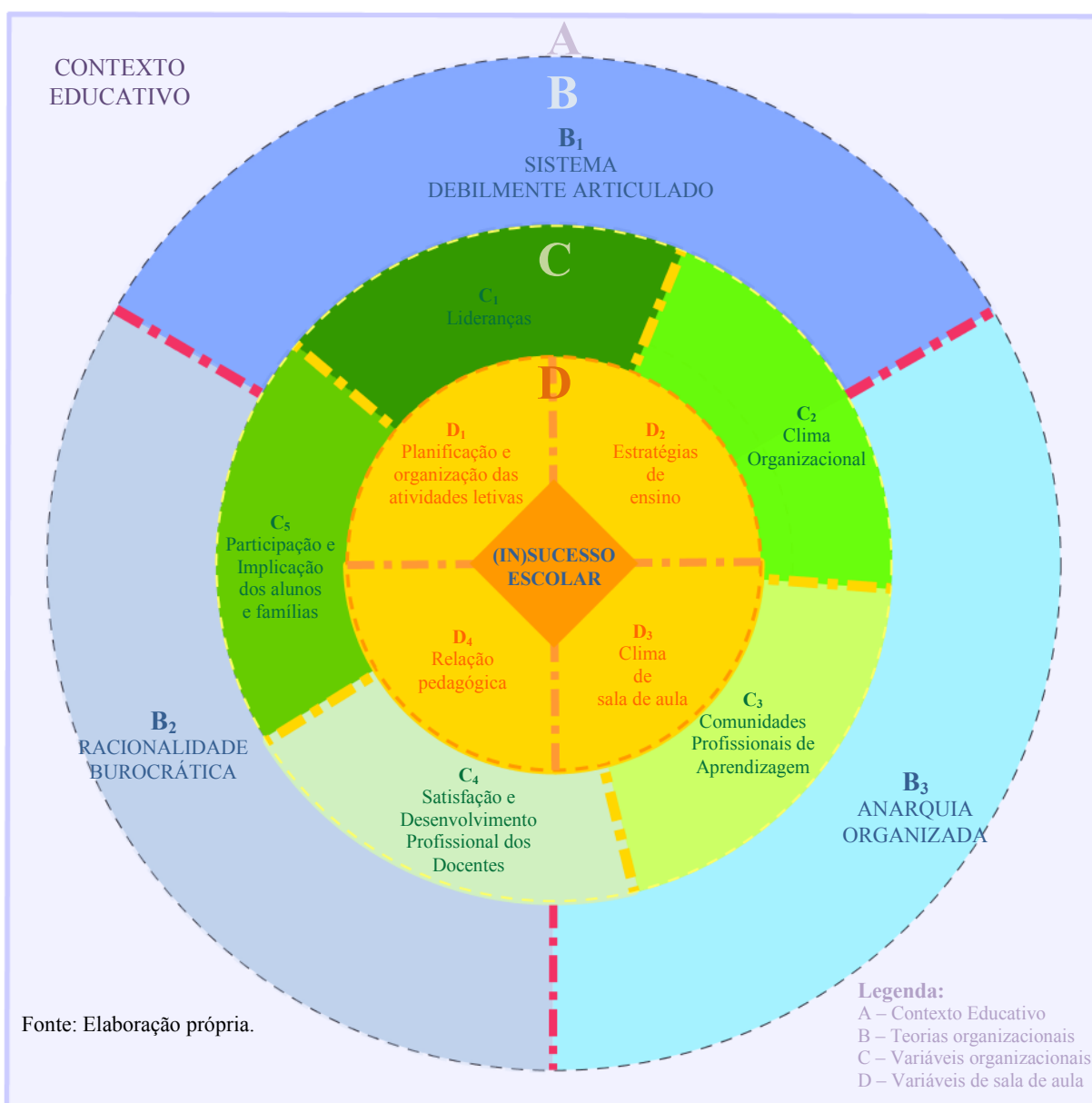
O próximo capítulo é dedicado à apresentação de um modelo multifocal de análise da problemática em estudo elaborado tendo em conta a revisão de literatura efetuada e os dados empíricos obtidos na investigação. Procurar-se-á, deste modo, construir uma visão articulada e integrada que permita interpretar os dados empíricos que serão apresentados na terceira parte deste estudo.



## 6. Modelo de análise da problemática em estudo

Neste capítulo vamos apresentar um modelo de análise da problemática em estudo elaborado por nós, tendo em conta a revisão de literatura realizada e os dados obtidos na investigação. Desenhámos um modelo de análise multifocal que nos permitisse analisar o nosso objeto de estudo a partir da pluralidade das lentes teóricas convocadas, cruzando diferentes olhares, perspectivas e teorias, com vista a uma leitura mais sólida e completa de uma realidade complexa inscrita em múltiplas subjetividades (cf. Figura 9).

**Figura 9: Modelo de análise multifocal**



O modelo proposto parte do objeto de estudo em análise, processos organizacionais das escolas (nível meso e micro) e a sua relação com o (in)sucesso escolar, e mobiliza diferentes estruturas de análise que vão desde a sala de aula ao contexto educativo.

O contexto educativo (Dimensão A) tem influência nos processos organizacionais das escolas ao nível meso e ao nível micro. Pela revisão de literatura realizada e pelos dados obtidos na investigação considerámos que nas organizações escolares coexistem diferentes racionalidades e que estas explicam as várias lógicas de ação (Dimensão B). No nosso entender, as racionalidades que melhor contribuem para a compreensão do nosso objeto de estudo são a escola como sistema debilmente articulado, a racionalidade burocrática e a anarquia organizada. De facto, a existência de uma débil conexão entre intenções, metas e ações com efeitos ao nível do planeamento da ação educativa, a existência de muitas regras, o predomínio de documentos escritos e a uniformização de procedimentos, a tomada de decisões sem sequencialidade lógica, a não articulação dos problemas e das soluções e dos objetivos e das estratégias são características muito presentes nas organizações escolares.

Os processos organizacionais da escola incluem também variáveis organizacionais (nível meso) com implicações nos resultados escolares (Dimensão C) e variáveis da sala de aula (nível micro) que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos (Dimensão D). As variáveis organizacionais a nível meso consideradas (lideranças, o clima organizacional, a participação e implicação das famílias e alunos, a satisfação e desenvolvimento profissional dos docentes e as comunidades profissionais de aprendizagem) têm capacidade de influenciar os processos de ensino e aprendizagem.

O modo como se pensa e concretiza a ação na sala de aula (planificação e organização das atividades letivas, as estratégias de ensino, a relação pedagógica e o clima de sala de aula) são variáveis centrais na construção de (in)sucesso.

A sala de aula é o espaço pedagógico, lugar das relações humanas entre professor-aluno, aluno-aluno.

No modelo esboçado, as quatro dimensões não são independentes entre si, existe uma fluidez entre elas, representada pelas fronteiras a tracejado. Nas organizações escolares as variáveis consideradas entrelaçam-se e influenciam-se mutuamente, não existindo fronteiras rígidas a separá-las. Como o nosso modelo de análise cruza diferentes variáveis de uma forma dinâmica, desde a sala de aula ao contexto educativo, consideramos que é uma lente com potencial para ler os dados do fenómeno em estudo de uma forma abrangente, pois “os dados não falam por si, só ganham sentido no contexto teórico que os produziu” (Afonso, 2014, p. 26).

Temos, no entanto, consciência que outras teorias e, conseqüentemente, outras variáveis poderiam ter sido mobilizados para a leitura dos dados, mas dado o nosso objeto de estudo, estamos convictos que as variáveis incluídas neste modelo de análise e as lentes teóricas convocadas são as que melhor nos permitem descrever e interpretar o objeto de estudo de uma forma articulada e completa através de um processo dialógico entre a(s) teoria(s) e a empiria que fomos observando e analisando.

### **Conclusão e sequência**

Neste capítulo foi apresentado o modelo multifocal de análise da problemática em estudo que foi construído, para analisar o nosso objeto de estudo e os dados recolhidos, em função do quadro teórico apresentado nos capítulos anteriores. Este instrumento é um modelo de análise multifocal que congrega processos organizacionais das escolas (nível meso e micro) e a sua relação com o (in)sucesso escolar, cruzando de uma forma fluída diferentes olhares, perspectivas e teorias, com vista a uma leitura consistente de uma realidade complexa, encerrando assim a primeira parte desta investigação.

A próxima parte deste trabalho é dedicada ao enquadramento metodológico, nomeadamente ao aprofundamento do objeto de estudo, das questões de investigação, do tipo de estudo, dos métodos, sujeitos, técnicas de recolha de dados utilizados e à forma como o estudo empírico se desenvolveu.



## Parte II. Enquadramento metodológico

*A construção dos problemas de investigação, a formulação de hipóteses, os métodos e as técnicas de pesquisa a privilegiar, tal como as diferentes concepções de organização, de objectivos e de tecnologias, de estruturas, de poder, etc., são profundamente afectadas pelas nossas escolhas no plano teórico, pelas perspectivas de análise que privilegiamos, pelas imagens, metáforas ou modelos conceptuais que convocamos.*

(Licínio Lima, 2010)



## 1. Objeto, questões de investigação e tipo de estudo

*A Educação como atividade humana constitui-se portanto como um campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares, da sociologia à psicologia, da história à economia, da ciência política à demografia. Neste registo, as Ciências da Educação são entendidas como o resultado da interpenetração e entrelaçamento destes múltiplos discursos científicos, por vezes convergentes, por vezes ignorando-se mutuamente, por vezes antagónicos.*

(Natércio Afonso, 2014)

A investigação que desenvolvemos surgiu da necessidade de compreender de que forma a escola condiciona os resultados escolares obtidos pelos seus alunos, nomeadamente perceber como é que os fatores organizacionais promovem o (in)sucesso escolar (cf. Figura 10).

**Figura 10: Problema de investigação**



Fonte: Elaboração própria

### Objeto

A investigação na área das Ciências da Educação “alimenta um processo de crescente autonomização científica, através da construção de objetos de estudo compósitos, específicos e originais” (Afonso, 2014, p. 15), assim, e para desenvolvemos a nossa investigação selecionamos duas escolas, Escola A e Escola

B, que embora tivessem contextos e populações estudantis semelhantes, apresentavam resultados académicos diferentes.

No Quadro 4 consta uma breve caracterização das duas escolas que foram o nosso objeto de estudo relativamente ao ano letivo em que foi feita a recolha dos dados (ano letivo 2015|16).

**Quadro 4: Caracterização das escolas objeto de estudo no ano letivo 2015|16**

Escola	Nível de ensino	N.º de turmas	N.º de alunos	N.º de professores	Percentagem de alunos com apoio ao nível da ação social
A	2.º e 3.º ciclos	26	607	58	43%
B	2.º e 3.º ciclos	23	493	61	51%

As classificações dos alunos, nas provas finais, de 6.º e 9.º anos, nos anos letivos 2013|14 e 2014|15, oscilaram nas duas escolas, mas foi possível observar que na Escola B os resultados apontavam, tendencialmente, para uma melhoria e que, em média, eram superiores aos da Escola A (cf. Quadro 5).

**Quadro 5: Resultados da avaliação externa nas duas escolas (2014 e 2015) – 6.º e 9.º anos**

Escola	Nível de ensino	Disciplina	2014	2015
A	6.º Ano	Português	3,03	2,96
		Matemática	2,56	2,60
	9.º Ano	Português	2,86	2,87
		Matemática	3,02	2,90
B	6.º Ano	Português	3,20	3,26
		Matemática	2,79	2,81
	9.º Ano	Português	2,86	2,84
		Matemática	3,43	3,57

Dados retirados a 22|09|2017 dos sites: [www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas](http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas) e [www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas](http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas)

As Escolas A e B são escolas básicas com 2.º e 3.º ciclos que fazem parte de Agrupamentos de Escolas de um concelho da área Metropolitana do Porto e estão situadas em zonas onde predominam traços de ruralidade e de uma certa interioridade, distando entre si, aproximadamente, oito quilómetros. As duas escolas

estão situadas a, aproximadamente, seis quilómetros da sede de concelho, onde se situam as únicas duas escolas com ensino secundário do concelho.

A Escola A faz parte de um Agrupamento de Escolas com vinte e seis estabelecimentos de ensino. No Projeto Educativo do Agrupamento desta escola pode ler-se que a “missão deste agrupamento Educar/Formar pessoas e cidadãos, promovendo competências individuais e respeitando as diferenças” (p. 14), uma instituição que se “organiza em função dos alunos, valorizando ao mesmo tempo o sucesso académico e a formação de cidadãos com espírito crítico, reflexivo e democrático” (p. 14).

No ano letivo 2015|2016 a percentagem de alunos beneficiavam de medidas de ação social escolar situava-se nos 43%, o abandono escolar era residual, o corpo docente era estável e a oferta educativa e curricular era diversificada com vista à inclusão, motivação e desenvolvimento das competências profissionais dos alunos.

No mesmo ano letivo na Escola B a percentagem de alunos que beneficiavam de medidas de ação social escolar situava-se nos 51,4%. Muitos alunos “revelam carências sociais, económicas e afetivas, os pais/encarregados de educação apresentam um baixo nível de escolaridade” (Projeto Educativo - Escola B, p. 5).

No Projeto Educativo do agrupamento pode ler-se que “aposta numa pedagogia holística que visa o desenvolvimento integral do aluno, procurando formar cidadãos responsáveis e interventivos” (p. 6).

## **Questões de investigação**

*Saber o que perguntar já é saber a metade.*

(Gregor Mendel, 1822-1884)

A nossa investigação teve como questão de partida *Como se explica a diferença de resultados académicos em escolas com contextos e populações estudantis semelhantes?* e partiu da vontade de:

- Perceber quais são os principais modos de funcionamento e organização da escola.
- Identificar medidas de promoção do sucesso implementadas nas escolas.
- Perceber como é feita a monitorização e a avaliação das opções tomadas pela escola para a promoção do sucesso.
- Analisar a cultura organizacional da escola.
- Analisar as práticas de liderança de topo e intermédias e o seu eventual impacto nos processos e resultados educativos.
- Relacionar os resultados académicos obtidos com a forma como a escola se organiza a nível meso (organização) e micro (sala de aula).

Como a questão de partida deve ser aprofundada “através da definição de questões de específicas” (Afonso, 2014, p. 53), definiram-se as seguintes questões e subquestões de investigação:

1. Quais as principais características dos modos de funcionamento e organização da escola segundo a perceção dos seus atores?
  - 1.1. Qual é o *ethos* da escola?
  - 1.2. Como é o clima/cultura organizacional?
2. Que tipo de lideranças (de topo e intermédias) são exercidas?
  - 2.1. Que poder mobiliza?
  - 2.2. Que efeitos consegue gerar?
  - 2.3. Como promove as suas lógicas de ação?

3. De que forma a escola implementa medidas para a promoção do sucesso?
  - 3.1. Que medidas são implementadas? A que nível? Como?
  - 3.2. Quem faz a sua monitorização e avaliação? De que forma?
  - 3.3. Que efeitos tiveram as medidas implementadas ao nível da sala de aula e da escola na melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos?
  
4. Como se planeia a organização e operacionaliza o processo de ensino e aprendizagem?
  - 4.1. Quais as estratégias de ensino predominantes?
  - 4.2. Como é o clima de sala de aula?
  - 4.3. Que tipo de relação pedagógica é estabelecida na sala de aula?

### **Tipo de estudo**

O estudo realizado insere-se no *paradigma interpretativo*, pois procura “analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais” (Afonso, 2014, p. 34). Tendo em conta que o conhecimento em Ciências da Educação é “um produto que se situa na ordem do precário, do (in)certo, do provável, decorrendo de múltiplas subjetividades e triangulações” (Cabral, 2014, p. 17) e, tendo por base os objetivos propostos e a natureza do objeto de estudo, foi delineada uma rota metodológica mista (Quali-Quanti). Este tipo de metodologia foi, no nosso entender, o mais adequado para compreender a problemática da investigação (como é que os fatores organizacionais promovem o (in)sucesso escolar), porque favorece a profundidade das análises efetuadas sobre os dados recolhidos e permite contornar limitações de cada um dos métodos através da sua conjugação. Vários autores (Yin, 2005; Flick, 2004) salientam a importância de utilizar simultaneamente dados qualitativos e

quantitativos numa investigação pois estes complementam-se e permitem uma leitura mais abrangente do objeto de estudo.

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade enfatizando processos e significados, pois o principal interesse, neste tipo de estudos, não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade, “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2). A investigação que os investigadores qualitativos desenvolvem é:

considerada um processo interactivo configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que descreve e pela sua própria história. E os produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise.

(Aires, 2015, p. 13)

Os dados de natureza qualitativa são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, e conversas” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). Na investigação qualitativa o posicionamento epistemológico relaciona-se com a problemática das realidades múltiplas, de acordo com Stake (2005), a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída.

Segundo Denzin & Lincoln (1994), o processo de investigação qualitativa define-se pela interrelação de três domínios:

- i) *teoria, método e análise;*
- ii) *ontologia e epistemologia;*
- iii) *metodologia.*

Domínios esses que estão intimamente ligados à biografia pessoal do investigador:

O investigador, multiculturalmente situado, constrói acerca do mundo e de si próprio um conjunto de ideias (domínio ontológico) que especificam um conjunto de questões, de modos de conhecer (domínio epistemológico) que, por sua vez, são examinados de formas específicas (domínio metodológico).

(Aires, 2015, p. 14-15)

A articulação dos dados de natureza qualitativa, referentes ao problema em investigação, com a sustentação quantitativa de dados numéricos, utilizando tratamento estatístico, permitiu, no nosso entender, obter uma visão mais completa e uma compreensão global e heurística da problemática em estudo.

Como se pretendia “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74), “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade” (Stake, 2005, p. 11), foi realizado um estudo de caso:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno.

(Dooley, 2002, p. 343-344).

O estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenómeno dentro do seu contexto real. Segundo Yin (2005) e Bogdan e Biklen (1994), existem três tipos de estudos de caso:

- i) *caso único*: o investigador estuda uma realidade, um caso;
- ii) *caso múltiplo (multi-case)*: o investigador estuda dois ou mais casos;

iii) *caso comparativo*: o investigador estuda dois ou mais casos para posteriormente serem “comparados e contrastados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 97).

E, de acordo com Stake (2005), os estudos de caso podem ser:

- i) *intrínsecos*: quando o investigador pretende estudar uma situação específica;
- ii) *instrumentais*: quando o investigador utiliza o estudo do caso para aprofundar e compreender melhor um tema que é o objeto de estudo;
- iii) *coletivos*: quando o investigador utiliza dois ou mais casos para, através da sua comparação, conseguir um conhecimento mais profundo sobre um tema que é objeto de estudo.

Como a investigação que se desenvolveu incidiu sobre duas escolas com o objetivo de as comparar, de acordo com as tipologias apresentadas realizou-se um estudo de caso duplo comparativo.

A finalidade do estudo de caso “não é representar o mundo mas sim representar o caso” (Stake, 2005, p. 245), um estudo de caso em Educação é algo “singular, centrado em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais” (Bassegy, 1999, p. 58):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.

(Yin, 2005, p. 32)

O estudo de caso está enquadrado numa lógica de construção de conhecimento que incorpora a subjetividade do investigador, sendo uma boa estratégia metodológica num contexto complexo onde se cruzam e entrecruzam múltiplas variáveis, como é o caso das organizações escolares, porque cada escola é um objeto particular de estudo, com singularidades internas e contextuais.

### **Conclusão e sequência**

Este capítulo foi dedicado a um aprofundamento das questões metodológicas relativas ao objeto, às questões de investigação e à natureza do estudo, dimensões fulcrais do processo investigativo.

O próximo capítulo será dedicado à metodologia (métodos, sujeitos e técnicas) e à forma como o estudo empírico foi desenvolvido.



## 2. Metodologia

*Nos projectos de pesquisa em educação, a coerência e a interação permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo.*

(Luísa Aires, 2015)

### 2.1. Métodos, sujeitos e técnicas de recolha de dados

Nesta investigação foram seguidos procedimentos de investigação rigorosos, com triangulação de informação a partir do recurso a diferentes fontes e instrumentos de recolha de dados e a diferentes atores envolvidos na realidade a estudar.

Foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de informação:

- a) análise documental;
- b) inquéritos por questionário;
- c) entrevistas semiestruturadas e *focus group*;
- d) observação de aulas.

#### a) Análise documental

A análise documental consiste na utilização de documentos já elaborados com finalidades específicas, para obter dados relevantes para responder às questões de investigação. Uma das vantagens desta técnica de recolha de dados é o “facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente” (Afonso, 2014, p. 93), os dados são “obtidos por processos que não envolvem recolha direta de informação a partir de sujeitos investigados [evitando] problemas causados pela presença do investigador” (Lee, 2003, p. 15).

O recurso a fontes documentais é uma estratégia muito utilizada em estudos de caso. As fontes documentais podem ser diversas (relatórios, atas, registos, regulamentos,

etc.). A informação recolhida com esta técnica de recolha de informação pode servir para contextualizar, para acrescentar informação ou para triangular informação obtida através de outras fontes.

Neste estudo tivemos acesso a vários documentos oficiais de cada uma das duas escolas, pautas de avaliação interna e externa, relatórios, atas, projetos educativos, cartas de missão dos diretores, planos de melhoria e relatórios de avaliação externa.

### **b) Inquéritos por questionário**

O inquérito por questionário é uma técnica de observação, não participante, que se baseia em conjuntos de questões escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos) que respondem também por escrito. O inquérito por questionário distingue-se da entrevista por não existir interação verbal entre o investigador (entrevistador) e o inquirido (entrevistado).

De acordo com Tuckman (2000), esta técnica pode centrar-se sobre o que a pessoa inquirida sabe (conhecimento e informação), quer ou prefere (valores ou preferências) e pensa ou crê (atitudes e convicções).

O inquérito por questionário é a técnica privilegiada de recolha de dados quantitativos, mas:

o inquérito por questionário também é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização, ou num contexto social específico.

(Afonso, 2014, p. 109)

Aplicámos inquéritos por questionário a todos os professores e a todos os alunos de 6.º e 9.º anos de escolaridade das duas escolas. A aplicação dos questionários aos docentes e alunos das escolas serviu como ponto de partida para a investigação empírica. Os dados obtidos com este instrumento foram muito importantes para a elaboração dos guiões das entrevistas (professores, coordenadores e diretores) e dos

*focus group* (alunos).

Os itens do questionário foram formulados tendo em conta a pesquisa bibliográfica realizada e a experiência profissional da investigadora como docente em escolas básicas e secundárias. Os questionários foram construídos e disponibilizados nas escolas em suporte papel às escolas, e um elemento da direção de cada uma escola, fez a ponte entre a investigadora e os público-alvo dos mesmos. No caso dos docentes o elemento da direção fez a entrega de uma forma direta a cada um dos docentes e, no caso dos alunos, foi por intermédio dos diretores de turma que os questionários foram entregues aos alunos.

Na introdução dos questionários estavam explicitados os objetivos da investigação, bem como a garantia de anonimato e confidencialidade dos participantes e o respeito pelos princípios éticos de uma investigação. Também fazia parte do questionário dos professores a declaração de consentimento informado. No caso dos alunos a declaração do consentimento informado foi entregue antes do preenchimento do mesmo, porque o mesmo tinha de ser dado por parte dos seus encarregados de educação (cf. Anexo 1).

O questionário dos professores foi estruturado, para além da introdução em três partes (cf. Anexo 2). A primeira parte correspondia ao Perfil Pessoal e Profissional dos inquiridos, na segunda parte do questionário, e tendo por base a sua experiência de trabalho no agrupamento, os inquiridos avaliaram numa escala de Lickert de 1 a 4 (onde 1 representava “discordo totalmente”, 2 “discordo”, 3 “concordo” e 4 “concordo totalmente”) afirmações sobre a organização e clima organizacional (missão e visão do agrupamento e liderança), organização e planificação das atividades letivas, satisfação do professor e desenvolvimento profissional e satisfação e expectativas dos alunos. Para cada uma das afirmações também tinham a opção N/O “não tenho opinião”.

A terceira, e última, parte do questionário era sobre a evolução dos resultados educativos ao nível da instrução, estimulação e socialização.

O inquérito por questionário aplicado a todos os alunos de 6.º e 9.º anos foi estruturado em duas partes, para além da introdução (cf. Anexo 3). A primeira parte correspondia ao Perfil Pessoal dos inquiridos, na segunda parte do questionário os inquiridos avaliaram numa escala de Likert de 1 a 4 (onde 1 representava “discordo totalmente”, 2 “discordo”, 3 “concordo” e 4 “concordo totalmente”, para cada uma das afirmações também tinham a opção N/O “não tenho opinião”) afirmações sobre o clima organizacional e identificaram os três materiais, os três tipos de trabalho e os três instrumentos de avaliação mais utilizados no trabalho de sala de aula. No final do questionário havia duas perguntas abertas sobre o que mais gostam e o que menos gostam na escola.

Nos dois questionários construídos (professores e alunos) a escolha de uma escala de Likert com quatro pontos, em vez de cinco pontos como é mais habitual, foi propositada para que os inquiridos tomassem uma posição de concordância ou discordância face ao que estava a ser apresentado/perguntado. Também a introdução da opção “não tenho opinião” foi colocada propositadamente para que, caso o inquirido não tivesse dados suficientes para concordar ou discordar com as afirmações que constavam no questionário, tivesse espaço para o exprimir e não acabasse por optar por uma opção de concordância ou discordância e assim enviar os dados. Também desta forma foi possível distinguir a resposta “Não responde” da resposta “Não tenho opinião”.

Estes instrumentos depois de construídos foram validados pelos orientadores do trabalho e pelo quadro teórico mobilizado e ainda testados com intervenientes com funções semelhantes (realização de um pré-teste). Nesta fase foram detetados alguns aspetos que tiveram de ser melhorados, nomeadamente redação de alguns itens e junção de itens redundantes.

Na Escola A, num universo de 58 professores, responderam ao inquérito 33 professores, o que corresponde a uma taxa de resposta de 56,9%. Na Escola B num universo de 61 professores, responderam 53 professores, o que corresponde a a uma taxa de resposta de 86,9%.

No inquérito por questionário aplicado a todos os alunos de 6.º e 9.º anos na Escola A, num universo de 233 alunos responderam ao inquérito 90 alunos, o que corresponde a uma taxa de resposta de 38,6% e na Escola B, num universo de 197 alunos, responderam 129, o que corresponde a uma taxa de resposta de 65,5%.

A análise estatística dos questionários foi efetuada com o programa IBM® SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences), versão 24.0, por se tratar de “uma ferramenta de trabalho preciosa” (Martins, 2011, p. 21) na área das técnicas de análise de dados quantitativos.

### **c) Entrevistas semiestruturadas e *focus group***

A entrevista “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado & Ferreira, 2014, p. 207), sendo “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). É uma das fontes de informação mais importantes nos estudos de caso (Yin, 2005) e “constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequente na investigação naturalista” (Afonso, 2014, p. 104). A entrevista é um ótimo instrumento para retirar descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.

As entrevistas podem ser estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas. Nas entrevistas estruturadas o entrevistado responde a um conjunto de perguntas previamente estabelecidas, essencialmente perguntas fechadas. As entrevistas não estruturadas desenvolvem-se em torno de temas ou grandes questões, não há perguntas específicas, apenas perguntas abertas. As entrevistas semiestruturadas segue o modelo da entrevista não estruturada, mas com temas mais específicos sendo conduzidas, geralmente, através de um guião:

onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado...

(Amado & Ferreira, 2014, p. 208)

O guião é construído a partir das questões e dos eixos de análise da investigação, com uma estrutura, frequentemente, na forma matricial, organizada por objetivos, tópicos e questões.

Vários autores (Gillham, 2000; Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986) consideram a entrevista semiestruturada como um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa.

Um outro instrumento importante em pesquisas de natureza qualitativa é a entrevista de grupo ou auscultação do grupo, que permite “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado” (Gatti, 2005, p. 9). A entrevista de grupo permite comparar e debater diferentes opiniões entre os elementos do grupo. Este tipo de entrevista pode ser realizado no âmbito da técnica de grupo de focagem (*focus group*), ou seja, uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação dos elementos do grupo sobre um tema apresentado pelo investigador. É um método de recolha de dados focado na interação da discussão do grupo. São utilizadas perguntas que permitem explorar a temática em estudo e os participantes são escolhidos de forma intencional (com uma característica em comum) para que exista interação entre os intervenientes. Esta modalidade deve decorrer num ambiente agradável e confortável para os participantes, o investigador deve ser um facilitador, devendo explicar o objetivo do estudo e favorecer a discussão. O tamanho do grupo de discussão é variável, sendo o número de participantes mais frequente entre 4 e 8 pessoas. Foram realizadas 26 entrevistas semiestruturadas individuais aos professores de Português e Matemática que tiveram aulas observadas, aos coordenadores de departamento curricular e coordenadores dos diretores de turma e aos diretores e entrevistas semiestruturadas, utilizando a técnica de *focus group*, a grupos de alunos de 6.º e 9.º anos de escolaridade das duas escolas (cf. Quadro 6).

### Quadro 6: Entrevistas realizadas

Escola	Participantes
A	diretor 5 coordenadores 3 professores 11 alunos
B	diretor 5 coordenadores 6 professores 9 alunos

As entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento curricular, coordenadores de diretores de turma e aos diretores foram individuais, porque pretendíamos recolher informação específica do seio de cada departamento e o ponto de vista das lideranças de topo sobre a temática em estudo.

No caso dos alunos optámos por dinamizar grupos de discussão focalizada, porque como a faixa etária dos participantes se situava entre os 11 e os 16 anos considerámos que os discursos seriam mais ricos se existisse um confronto de ideias entre os participantes, pois pretendíamos discursos mais completos e relevantes. Neste caso foi entregue previamente a declaração de consentimento informado aos encarregados de educação (cf. Anexo 4).

As entrevistas realizadas aos professores com aulas observadas também foram individuais, porque pretendíamos recolher informação sobre como planificam, concretizam e monitorizam o processo ensino aprendizagem e identificar as principais estratégias de ensino e práticas de avaliação que utilizam nas suas aulas. Estas entrevistas foram realizadas antes das aulas observadas.

Todas as entrevistas foram conduzidas a partir de um guião pré-construído. Os guiões foram desenhados a partir das questões de investigação, organizados por blocos de questionamento e com questões orientadoras. O guião das entrevistas dos professores com aulas observadas era constituído por quatro blocos de questionamento: *Percurso profissional*, *Medidas de implementação de promoção de sucesso*, *Organização e planificação das atividades letivas e práticas pedagógicas/estratégias de ensino aprendizagem* e *Clima de aprendizagem* (cf.

Quadro 7). As entrevistas foram realizadas antes das observações de aulas, para, por um lado, recolher informações sobre as temáticas referidas e, por outro lado, para poder fazer a comparação com o seria observado nas aulas.

**Quadro 7: Guião das entrevistas dos professores com aulas observadas**

<b>Bloco</b>	<b>Questões orientadoras</b>
1. Percurso profissional	1.1. Quantos anos de serviço tem? 1.2. Há quantos anos está a lecionar neste agrupamento/escola? 1.3. Que níveis está a lecionar no presente ano letivo?
2. Medidas de promoção do sucesso	2.1. Que medidas de promoção de sucesso são implementadas no agrupamento? 2.2. Desde quando é que estas medidas estão a ser implementadas? 2.3. Na sua opinião tiveram ou estão a ter efeitos na melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos? Porquê? Que evidências existem? 2.4. E ao nível da disciplina que leciona que medidas são implementadas? Têm surtido efeito? Como é feita a sua monitorização/avaliação? 2.5. As medidas de promoção de sucesso que a escola está a implementar de que forma são decididas? Quem participa nessa decisão? 2.6. Quem faz a sua monitorização e avaliação? De que forma? 2.7. No agrupamento são desenvolvidos projetos interdisciplinares? Com que propósito?
3. Organização e planificação das atividades letivas e Práticas pedagógicas e estratégias de ensino aprendizagem	3.1. Quantos professores tem o seu grupo disciplinar? 3.2. Como é feita a organização e a planificação das atividades letivas? 3.3. Os professores constroem de forma conjunta material didático? 3.4. Existem momentos formais de trabalho colaborativo por disciplina ou ano de escolaridade? 3.5. Existe tempo e condições para discutir práticas pedagógicas e avaliativas? 3.6. Que estratégias de ensino aprendizagem privilegia nas suas aulas?
4. Clima de aprendizagem	4.1. O agrupamento/escola tem condições para a aprendizagem dos alunos? 4.2. Os alunos da escola, de um modo geral, mostram interesse pelas aprendizagens? 4.3. No agrupamento existem muitos problemas de indisciplina? 4.4. Os alunos valorizam a escola? Têm interesse pelas aprendizagens?

O guião das entrevistas dos coordenadores de departamento curricular era constituído por cinco blocos de questionamento: Percurso profissional, Clima

organizacional, Organização e clima do departamento, Lideranças e Resultados Educativos/Medidas de promoção do sucesso (cf. Quadro 8).

**Quadro 8: Guião das entrevistas aos coordenadores de departamento curricular**

<b>Bloco</b>	<b>Questões orientadoras</b>
1. Percurso profissional	1.1. Quantos anos de serviço tem? 1.2. Há quantos anos leciona neste agrupamento? 1.3. Que níveis de ensino lecionou este ano letivo? 1.4. Qual é a sua formação inicial? 1.5. Há quanto tempo exerce o cargo de coordenador de departamento? 1.6. Exerce outros cargos? Se sim, quais? 1.7. Que outros cargos já exerceu ao longo do seu percurso profissional?
2. Clima organizacional	2.1. Considera que o agrupamento tem um modo de organização que lhe confere uma identidade própria? Porquê? 2.2. Considera que o trabalho desenvolvido no agrupamento contribui para o desenvolvimento integral dos alunos? E dos professores e dos funcionários? Porquê? 2.3. No agrupamento existe uma forte implicação da grande maioria dos professores para a promoção do sucesso dos alunos? Porquê? 2.4. A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas (alunos, professores, funcionários, EEs/pais, ...)? Se sim, de que forma? Se não, porquê? 2.5. Considera que no agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes elementos membros da comunidade educativa? Porquê? 2.6. No agrupamento são estabelecidas metas e objetivos comuns a atingir? Se sim, o pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento? Esse compromisso é cumprido pela generalidade das pessoas? Como se manifesta? Se não, porquê? 2.7. No agrupamento existe uma estrutura de comunicação eficaz? Como se organiza e manifesta?
3. Caracterização e clima do departamento	3.1. Que grupos disciplinares compõem o departamento que coordena? 3.2. Como caracteriza em termos de implicação profissional e organizacional o corpo docente do departamento que coordena? 3.3. Considera que no agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes professores no seio do seu departamento? Pode fornecer algumas evidências? 3.4. Os docentes do seu departamento estão satisfeitos com o resultado do trabalho que realizam? Como manifestam? 3.5. Como é que as informações do Conselho Pedagógico chegam ao departamento? E as informações da direção? Estas informações são de cima para baixo ou também de baixo para cima? 3.6. Qual a participação dos professores do seu departamento nas decisões do agrupamento? Em que matérias decisórias participam? 3.7. No departamento que coordena são promovidos momentos de

	<p>reflexão sobre as práticas e sobre os resultados alcançados? E que efeitos têm nos modos de ser professor? Se não, Porquê?</p> <p>3.8. São estabelecidos objetivos e metas a atingir ao nível do departamento? Se sim, como é feita a sua monitorização? Se não, porquê?</p> <p>3.9. No seu departamento existe a prática de supervisão pedagógica? Como é organizada? Sentem-se vantagens? Se não, porquê? E de trabalho colaborativo? Se não, porquê?</p> <p>3.10. Qual(ais) a(s) principal(ais) dificuldade(s) com que se defronta no exercício do cargo de coordenador de departamento? Porquê?</p>
4. Lideranças	<p>4.1. Considera que a direção tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos? Como se manifesta?</p> <p>4.2. A direção está centrada em questões pedagógicas? Pode dar alguns exemplos?</p> <p>4.3. Considera que a no agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos? Porque pensa assim?</p> <p>4.4. Sente-se apoiado pela direção da escola no exercício do seu cargo? Que evidências?</p> <p>4.5. Sente que os professores do seu departamento lhe reconhecem competências de liderança? Porquê?</p>
5. Resultados Educativos e Medidas de promoção do sucesso	<p>5.1. Considera que o agrupamento tem melhorado os resultados educativos da generalidade dos alunos nos últimos anos letivos ao nível da instrução (resultados académicos)? E ao nível dos resultados pessoais? E dos resultados sociais? A que é que atribui esses factos?</p> <p>5.2. Quais as estratégias que o agrupamento tem implementado para melhorar os resultados educativos dos alunos? Como são decididas as estratégias a implementar? Como é feita a sua avaliação e monitorização?</p> <p>5.3. Considera que as medidas de promoção de sucesso que o agrupamento está a implementar são as mais adequadas? Porquê?</p> <p>5.4. Que opinião têm os docentes do seu departamento sobre as medidas de promoção de sucesso que o agrupamento está a implementar?</p> <p>5.5. As estratégias de promoção de sucesso estão a surtir efeito? Porquê?</p> <p>5.6. Na sua opinião quais são os pontos fortes da escola? E os menos positivos?</p>

O guião das entrevistas em registo de *focus group* aos alunos era constituído por cinco blocos de questionamento: *Satisfação e expectativas dos alunos, Clima organizacional, Clima de aprendizagem, Trabalho de sala de aula e Medidas de apoio* (cf. Quadro 9).

**Quadro 9: Guião do *focus group* dos alunos**

<b>Bloco</b>	<b>Questões orientadoras</b>
1. Satisfação e expectativas dos alunos	1.1. Há quantos anos frequentam esta escola? 1.2. Tiveram alguma retenção no vosso percurso escolar? 1.3. A escola é um lugar agradável de estar? Porquê? 1.4. A escola é um lugar disciplinado? E seguro? 1.5. Gostam de andar nesta escola? Porquê? 1.6. Consideram que têm bons resultados escolares? 1.7. Desejam prosseguir estudos após o ensino secundário? Porquê?
2. Clima organizacional	2.1. Na escola as relações entre os professores e os alunos são boas? Porquê? 2.2. Na escola as relações entre os funcionários e os alunos são boas? Porquê? 2.3. A direção da escola mostra disponibilidade para ouvir os alunos? Porquê? 2.4. A direção desenvolve atividades de acordo com as necessidades dos alunos? Porquê? 2.5. Na escola as relações entre alunos são boas? Porquê? 2.6. Na escola há muita indisciplina no contexto escolar? E na sala de aula? Porquê?
3. Clima de aprendizagem	3.1. Os alunos em geral mostram interesse pelas aprendizagens? Porquê? 3.2. Os alunos preocupam-se com os resultados escolares? Porquê? 3.3. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem? 3.4. Existem muitos problemas de indisciplina dentro da sala de aula? 3.5. As atividades escolares desenvolvidas na sala de aula entusiasma os alunos? Porquê? 3.6. Os professores estão disponíveis para ouvir os problemas pessoais dos alunos?
4. Trabalho de sala de aula	4.1. Quais as matérias mais utilizadas nas aulas? Manual? Fichas de trabalho? 4.2. Qual o tipo de trabalho mais utilizado nas aulas? Exposição/explicação do professor? 4.3. Que tipo de trabalho preferem? Porquê? Os professores costumam dialogar convosco sobre o tipo de trabalho a realizar? 4.4. Que instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores? Testes? Relatórios? 4.5. Os professores estimulam a participação dos alunos nas aulas? 4.6. Os professores esclarecem dúvidas sobre os assuntos abordados nas aulas? Os professores mostram-se disponíveis para apoiar os alunos? 4.7. Os professores reconhecem e elogiam o trabalho dos alunos? 4.8. Os professores comentam com os alunos os seus progressos e dificuldades?
5. Medidas de apoio	5.1. Que medidas de apoio a escola disponibiliza? Beneficiam de alguma? Por iniciativa própria ou obrigados? 5.2. Qual é a vossa disciplina preferida? Porquê? E a que menos gostam? Porquê? 5.3. Qual a disciplina que têm mais dificuldade? Porquê? Utilizam algum apoio da escola para superar essas dificuldades? 5.4. Consideram que a escola vos apoia nas vossas dificuldades (escolares e pessoais)?

O guião das entrevistas dos diretores era constituído por seis blocos de questionamento: *Percurso profissional*, *O agrupamento*, *Modos de funcionamento e organização do agrupamento*, *Lideranças*, *Organização do ensino e da aprendizagem* e *Resultados Educativos e Medidas de promoção do sucesso* (cf. Quadro 10).

**Quadro 10: Guião da entrevista ao diretor**

<b>Bloco</b>	<b>Questões orientadoras</b>
1. Percurso profissional	1.1. Quantos anos têm de serviço? 1.2. Há quantos anos leciona neste agrupamento? 1.3. Quantos anos têm de experiência no cargo de diretor/presidente do conselho executivo? 1.4. Fez alguma formação na área da administração e gestão escolar? 1.5. O que o motivou para assumir o cargo de diretor neste agrupamento? 1.6. Que balanço faz da sua experiência diretiva deste agrupamento? 1.7. Quais são os seus maiores desafios enquanto diretor?
2. O agrupamento	2.1. Como caracteriza o agrupamento que dirige? Porquê? 2.2. Considera que o agrupamento tem um modo de organização que lhe confere uma identidade própria? Porquê? 2.3. Como caracteriza o clima/cultura do agrupamento? 2.4. Qual é a missão deste agrupamento? 2.5. Quais são os valores que orientam a atuação do agrupamento que dirige no cumprimento da sua missão? 2.6. Qual é a sua visão para este agrupamento? 2.7. Quais são as medidas de intervenção prioritária deste agrupamento? 2.8. Existe partilha dessa visão e essas medidas de intervenção com a comunidade educativa? Como? E com quem?
3. Modos de funcionamento e organização do agrupamento	3.1. Considera que o trabalho desenvolvido no agrupamento contribui para o desenvolvimento integral dos alunos? E dos professores e dos funcionários? Porquê? 3.2. No agrupamento existe uma forte implicação da grande maioria dos professores para a promoção do sucesso dos alunos? Porquê? 3.3. A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas (alunos, professores, funcionários, EEs/pais, ...)? Se sim, de que forma? Se não, porquê? 3.4. Considera que no agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes elementos membros da comunidade educativa? Porquê? 3.5. No agrupamento são estabelecidas metas e objetivos comuns a atingir? Se sim, o pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento? Esse compromisso é cumprido pela generalidade das pessoas? Como se manifesta? Se não, porquê? 3.6. No agrupamento existe uma estrutura de comunicação eficaz? Como se organiza e manifesta?
4. Lideranças	4.1. Como é a sua dinâmica de trabalho com os professores? E com os funcionários? Que estratégias utiliza para fomentar esse trabalho? 4.2. Considera-se um gestor ou um líder no agrupamento que dirige? 4.3. Como caracteriza o seu estilo de liderança?

	<p>4.4. Considera-se um exemplo de liderança a seguir? Porquê?</p> <p>4.5. Sente-se reconhecido no agrupamento pelo desenvolvimento do seu trabalho? Porquê? E por quem?</p> <p>4.6. Como gere quando há falhas nos procedimentos definidos?</p> <p>4.7. Como gere os problemas que enfrenta no dia a dia no agrupamento?</p> <p>4.8. Há outros líderes neste agrupamento? Quem são? Como os caracteriza?</p> <p>4.9. Como diretor sente-se o responsável máximo por tudo o que acontece no agrupamento?</p> <p>4.10. Qual a principal dificuldade com que se defronta no exercício do seu cargo? Porquê?</p>
5. Organização do ensino e aprendizagem	<p>5.1. Quais as estratégias de ensino predominantes no agrupamento?</p> <p>5.2. Como é o clima de sala de aula? Que tipo de relação pedagógica é estabelecida na sala de aula?</p> <p>5.3. Como assegura que as prioridades dos professores, na sala de aula, são consistentes com os objetivos e direção da escola?</p> <p>5.4. Realiza observações informais nas salas de aula de forma regular?</p> <p>5.5. Reúne com os professores para discutir o progresso dos alunos?</p>
6. Resultados Educativos e Medidas de promoção do sucesso	<p>6.1. Considera que o agrupamento tem melhorado os resultados educativos da generalidade dos alunos nos últimos anos letivos ao nível da instrução (resultados académicos)? E ao nível dos resultados pessoais? E dos resultados sociais? A que é que atribui esses factos?</p> <p>6.2. De que forma os resultados escolares dos alunos (internos e externos) influenciam as suas ações enquanto diretor?</p> <p>6.3. Quais as estratégias que o agrupamento tem implementado para melhorar os resultados educativos dos alunos? Como são decididas as estratégias a implementar? Como é feita a sua avaliação e monitorização?</p> <p>6.4. Considera que as medidas de promoção de sucesso que o agrupamento está a implementar são as mais adequadas? Porquê?</p> <p>6.5. Na sua opinião quais são os pontos fortes do agrupamento? E os menos positivos?</p>

A transcrição de todas as entrevistas consta do Anexo 5.

A análise de conteúdo das entrevistas foi feita, num primeiro momento, a partir das leituras iniciais (audição e transcrição das entrevistas) [leituras flutuantes] e dos blocos temáticos dos guiões das entrevistas. Assim, cada entrevista (unidade de contexto) foi fragmentada em sucessivos recortes (unidades de registo). De seguida, esses fragmentos foram comparados, o que permitiu elencar unidades de registo com sentido igual ou próximo, provenientes das diversas unidades de contexto. Este reagrupamento e comparação horizontal das unidades de registo culminou com a construção de matrizes de categorias e subcategorias, com as respetivas unidades de registo e indicadores (cf. Anexo 6).

Como a análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2016, p. 45) utilizámos, posteriormente, o *software* NVivo para encontrar mais possíveis padrões e relações entre os dados.

Cada entrevista foi codificada com as letras A ou B dependendo da escola a que se referia (Escola A ou Escola B). Para codificar o participante foram utilizadas as seguintes letras e ou designações: as letras C e P para designar Coordenador e Professor, respetivamente, e a designação Dir para o caso do Diretor. Nos casos dos Alunos, Coordenadores e Professores foram ainda atribuídos um número a cada um dos intervenientes.

No caso dos grupos de discussão focalizada foi também atribuído o ano de escolaridade dos alunos. Desta forma, a unidade de contexto foi codificada, por exemplo, como A6\_A1, corresponde ao Aluno 1 do grupo de focagem do 6.º ano da Escola A. Na Escola B como foram realizados dois grupos de discussão focalizada no 6.º ano de escolaridade optou-se pelas designações A6 e A6’ como forma de os distinguir (cf. Quadro 11).

**Quadro 11: Codificação das unidades de contexto (entrevistas semiestruturadas e *focus group*) e dos participantes**

<b>Participantes</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>
Diretor	ADir	BDir
Professores	AP1 AP2 AP3	BP1 BP4 BP2 BP5 BP3 BP6
Coordenadores	AC1 AC2 AC3 AC4 AC5	BC1 BC2 BC3 BC4 BC5
Alunos	A6_A1 A9_A1 A6_A2 A9_A2 A6_A3 A9_A3 A6_A4 A9_A4 A6_A5 A9_A5 A9_A6	B6_A1 B6’_A1 B6_A2 B6’_A2 B6_A3 B6’_A3 B9_A1 B9_A2 B9_A3

A “interação entre os eixos de análise que presidiram à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados e as regularidades, padrões e tópicos” (Afonso, 2014, p. 129) que emergiram das leituras e análises analíticas dos textos permitiram, através dos indicadores encontrados, a produção do texto interpretativo, sendo este uma “construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico [...] do investigador” (Afonso, 2014, p. 126).

#### **d) Observação de aulas**

A observação é uma técnica de recolha de dados “particularmente útil e fidedigna” (Afonso, 2014, p. 98), a “informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (id. *ibid.*). Esta técnica permite ter acesso à realidade de forma direta, mas “não existem observações objectivas mas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado” (Aires, 2015, pp. 17-18):

Certamente que existe, também, uma mediação da realidade por parte do investigador, que assimila de acordo com os quadros mentais que possui e mobiliza para ler o que observa.

(Cabral, 2014, p. 196)

Conscientes da importância da sala de aula no sucesso escolar dos alunos quisemos perceber como se planifica o processo de ensino e aprendizagem, identificar as principais estratégias de ensino e os tipos de trabalho utilizados e caracterizar o clima de sala de aula de duas escolas, com contextos e populações estudantis semelhantes, mas com resultados académicos diferentes.

Foram realizadas vinte e cinco observações integrais de aulas das disciplinas de Português e Matemática do 6.º e 9.º anos nas duas escolas (nove na escola A e dezasseis na Escola B). As observações decorreram durante o 3.º período do ano letivo de 2015|16, entre os meses de abril e maio (cf. Quadro 12).

**Quadro 12: Registo das aulas observadas**

<b>Escola</b>	<b>Aula Observada</b>	<b>Duração da observação</b>	<b>Data</b>
A	Matemática – 6.º ano	50 minutos	09 05 2016
	Matemática – 6.º ano	100 minutos	09 05 2016
	Matemática – 6.º ano	50 minutos	09 05 2016
	Matemática – 6.º ano	50 minutos	09 05 2016
	Matemática – 9.º ano	50 minutos	12 05 2016
	Matemática – 9.º ano	50 minutos	12 05 2016
	Matemática – 9.º ano	50 minutos	12 05 2016
	Matemática – 9.º ano	50 minutos	12 05 2016
	Português – 9.º ano	50 minutos	12 05 2016
B	Português – 6.º ano	50 minutos	18 04 2016
	Português – 6.º ano	50 minutos	18 04 2016
	Português – 6.º ano	50 minutos	18 04 2016
	Português – 6.º ano	50 minutos	18 04 2016
	Matemática – 6.º ano	100 minutos	19 04 2016
	Matemática – 6.º ano	100 minutos	19 04 2016
	Matemática – 6.º ano	50 minutos	19 04 2016
	Matemática – 6.º ano	50 minutos	21 04 2016
	Matemática – 9.º ano	50 minutos	11 04 2016
	Matemática – 9.º ano	50 minutos	11 04 2016
	Matemática – 9.º ano	50 minutos	11 04 2016
	Matemática – 9.º ano	50 minutos	11 04 2016
	Português – 9.º ano	50 minutos	19 04 2016
	Português – 9.º ano	50 minutos	21 05 2016
	Português – 9.º ano	100 minutos	19 05 2016
	Português – 9.º ano	50 minutos	21 04 2016

A técnica de recolha de dados permitiu-nos complementar as informações recolhidas pelas outras técnicas de recolha de dados.

As observações foram realizadas de uma forma não estruturada, sem uma grelha de observação, apenas foram tomadas notas de campo manuscritas com o registo de observações que foi possível observar, pois pretendíamos observar o “contexto, os padrões das relações entre as pessoas e o modo como reagiam aos eventos que ocorrem” (Cozby, 1989, p. 48). É claro que os registos efetuados tiveram em conta as questões e os eixos de análise da investigação das variáveis de sala de aula

(estratégias de ensino, tipos de trabalho utilizados e clima de sala de aula), pois toda a observação é estruturada “na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico” (Afonso, 2014, p. 98).

A informação recolhida foi posteriormente passada a computador e organizada com vista à categorização do tipo de trabalho realizado e materiais utilizados (cf. Anexo 7). Esta tarefa foi feita utilizando o instrumento de análise de práticas docentes (cf. Anexo 8) desenvolvido no Projeto de Investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto: *Como ensinam os professores? Um estudo de práticas docentes*, sob a coordenação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão (2013).

O objetivo deste projeto era caracterizar e analisar o modo como os professores ensinam, particularmente no que se refere às estratégias que mobilizam na sua ação diária, porque consideram que “o ponto de partida da melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos passa por um melhor conhecimento deste eixo nuclear – os modos como se ensina –, no sentido de fundamentar a melhoria da qualidade desta prestação social e da subsequente melhor aprendizagem dos alunos” (Roldão, 2012, p. 65). Este instrumento está dividido em cinco categorias:

- A. tipo de trabalho;
- B. situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação;
- C. interações (verbais e não verbais);
- D. materiais de trabalho;
- E. planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço.

Tendo em conta que os objetivos da nossa investigação se prendiam, essencialmente, com a caracterização do tipo de trabalho e das atividades realizadas na sala de aula apenas utilizamos as categorias A e D. Como todas as aulas observadas tiveram a duração de 50 minutos ou 50 + 50 minutos, dividimos cada aula de 50 minutos em 3 segmentos de aproximadamente 15 a 20 minutos. Assim,

na Escola A foram considerados 27 segmentos de aula e na Escola B 48. Para o tratamento dos dados consideramos a frequência do tipo de trabalho e o material utilizado por cada segmento de aula.

## **2.2. Desenvolvimento do estudo empírico**

A presente investigação desenvolveu-se, essencialmente, em quatro etapas:

1. A primeira etapa foi de revisão da literatura sobre a temática em estudo, o que permitiu construir os instrumentos de recolha de dados (questionários, guiões de entrevistas, grelhas de observação de aulas) e construir o modelo de análise multifocal da problemática em estudo já apresentado.
2. A segunda etapa consistiu na trabalho empírico (recolha dos dados através da aplicação das técnicas de recolha de dados selecionadas).
3. A terceira etapa foi dedicada ao desenvolvimento do trabalho de tratamento e interpretação dos dados recolhidos, tendo por base o modelo de análise multifocal construído para esta investigação. Também foi realizada uma revisão da literatura sobre os temas que emergiram do tratamento e interpretação dos dados.
4. A quarta e última etapa consistiu na redação da presente tese.

De seguida iremos fazer uma descrição do desenvolvimento do estudo empírico que encetámos.

O primeiro contacto com as escolas foi efetuado, em outubro de 2015, via telefone para agendar uma reunião com os respetivos diretores. Nessas reuniões, realizadas em novembro de 2015, foram apresentadas as cartas de intenções que solicitavam o pedido de autorização para a realização do estudo no âmbito da tese de doutoramento (cf. Anexo 9). Nessas cartas de intenções estavam enunciados os objetivos do estudo, as técnicas de recolha de dados que seriam utilizadas e a calendarização da investigação. Também foi apresentado um documento com a estrutura prevista da investigação (cf. Anexo 10).

Constavam ainda os princípios éticos que estiveram subjacentes ao desenvolvimento deste estudo e os compromissos e garantias assumidos com as escolas antes, durante e após a realização do estudo empírico:

## **Princípios**

- princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);
- princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);
- princípio da devolução de resultados (comprometemo-nos a devolver os resultados obtidos, realizando uma ação na escola para todos os interessados).

## **Compromissos e garantias**

- respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;
- informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;
- assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;
- aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;
- assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;
- garantir a confidencialidade e o anonimato da informação obtida;
- informar os participantes dos resultados da investigação;
- não alterar dados ou resultados;
- não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.

Após a autorização para o desenvolvimento do estudo empírico em cada uma das escolas (dezembro de 2015) começámos a fazer a recolha de dados. Primeiro foram solicitados alguns documentos para análise (pautas de avaliação interna e externa, atas) que nos ajudaram na construção dos questionários que foram aplicados aos alunos dos 6.º e 9.º anos e aos professores. A opção de aplicar os questionários a alunos de 6.º e 9.º anos foi, por um lado, por serem anos terminais de ciclo e, por

outro lado, porque quando esta investigação se iniciou (ano letivo 2015|16) ainda existiam provas finais no 6.º e 9.º anos.

A aplicação dos questionários aos docentes das duas escolas permitiu-nos recolher dados sobre a temáticas definidas, mas também permitiram recolher informação que foi muito útil para a elaboração dos guiões das entrevistas dos professores, dos coordenadores de liderança intermédia, dos alunos e dos diretores.

As entrevistas realizadas aos professores com aulas observadas antecederam as respetivas observações. A sequência da aplicação dos instrumentos de recolha de dados foi a que consta do Quadro 13.

**Quadro 13: Cronograma da aplicação dos instrumentos de recolha de dados**

Participantes	Questionários	Entrevistas	Observação de aulas
Alunos (6.º e 9.º anos)	março – abril 2016	junho – julho 2016	
Professores	março – abril 2016	abril – maio 2016	abril – maio 2016
Coordenadores		julho – outubro 2016	
Diretores		outubro de 2016	

Como “a relação entre a teoria e o pesquisa empírica é de natureza circular” (Afonso, 2014, p. 25), pois “a construção teórica fundamenta-se nos dados empíricos” (id. *ibid.*) e “o trabalho empírico pressupõe o questionamento da realidade social observada a partir de um qualquer esquema conceptual” (id. *ibid.*), foi necessário, durante e após a recolha dos dados, evocar novos conceitos, modelos e teorias, pois “os dados *não falam por si*<sup>7</sup>, só ganham sentido no contexto teórico que os produziu” (Afonso, 2014, p. 26).

---

<sup>7</sup> *italico no texto original*

## **Conclusão e sequência**

Este capítulo foi dedicado ao enunciado e caracterização dos métodos, sujeitos e técnicas de recolha de dados e à forma como o estudo empírico foi desenvolvido, valorizando a coerência e a interação entre o quadro teórico e conceptual e as estratégias metodológicas do nosso processo investigativo.

Ao longo dos capítulos anteriores, e respetivos subcapítulos, delimitámos o enquadramento conceptual e empírico que serviram de base à elaboração do presente trabalho de investigação. Na próxima parte deste trabalho iremos apresentar e discutir os resultados obtidos com recurso ao modelo multifocal de análise construído e aos eixos de análise definidos.

### Parte III. Apresentação e discussão dos resultados

*Não basta abrir a janela  
Para ver os campos e o rio.*

*Não é bastante não ser cego  
Para ver as árvores e as flores.*

*É preciso também não ter filosofia nenhuma.  
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.*

*Há só cada um de nós, como uma cave.  
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;  
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,  
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.*

(Alberto Caeiro, 1925)



Como objetivo deste estudo é perceber como se explica a diferença de resultados académicos em duas escolas com contextos e populações estudantis semelhantes é fundamental caracterizar os dois contextos escolares que foram objeto de estudo. Assim, e antes de proceder à apresentação dos resultados e problematização, vamos fazer uma breve caracterização das escolas em estudo e explicitar os eixos de análise que iremos utilizar na leitura integrada e contextualizada dos dados recolhidos.

### **1. Caracterização das escolas em estudo**

As Escolas A e B são escolas básicas com 2.º e 3.º ciclos que fazem parte de Agrupamentos de Escolas de um concelho do distrito do Porto, da área Metropolitana do Porto, com 149,03 km<sup>2</sup> de área (DGT, 2013) e 79 533 habitantes (INE, 2011), subdividido em 21 freguesias.

A Escola A situa-se numa freguesia do concelho com 5,93 km<sup>2</sup> de área (DGT, 2013), 2 321 habitantes (INE, 2011) e densidade populacional de 391,4 hab/km<sup>2</sup>, que faz fronteira com 5 freguesias do concelho, sendo que nenhuma delas possui uma escola com o mesmo nível de ensino. Por sua vez a Escola B fica situada numa freguesia com 6,83 km<sup>2</sup> de área (DGT, 2013), com 2 019 habitantes (INE, 2011) e tem uma densidade populacional de 295,6 hab/km<sup>2</sup>, faz fronteira com 4 freguesias do concelho. As duas escolas situam-se a, aproximadamente, 6 quilómetros da sede de concelho, onde se situam as únicas duas escolas com ensino secundário do concelho.

No ano letivo 2015|16 a Escola A tinha 607 alunos distribuídos por 26 turmas, enquanto que a Escola B tinha 493 alunos distribuídos por 23 turmas. Relativamente ao número de professores a Escola A tinha 58 professores, enquanto que a Escola B tinha 61. Na Escola A, a percentagem de alunos beneficiavam de medidas de ação social escolar situava-se nos 43%, o abandono escolar era residual. A taxa de abandono escolar é residual (no 1.º ciclo é de 0%, no 2.º ciclo de 0,71% e no 3.º ciclo 1,35%), o corpo docente é estável e a oferta educativa e curricular é diversificada alegadamente tendo em vista a inclusão, motivação e desenvolvimento das competências profissionais dos alunos. Na Escola B a percentagem de alunos

que beneficiavam de medidas de ação social escolar situava-se nos 51,4%, sendo o abandono escolar residual. O corpo docente é bastante estável e a oferta educativa e curricular diversificada, com os mesmos alegados propósitos da escola anterior.

Os alunos das duas escolas, quase na totalidade, são oriundos das freguesias do concelho a que pertencem e das freguesias limítrofes, em parte, porque são únicas na oferta educativa nos níveis de ensino de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico na freguesia onde estão implementadas e nas freguesias limítrofes. As duas escolas estão situadas em zonas onde predominam traços de ruralidade e de uma certa interioridade, distando entre si, aproximadamente, oito quilómetros.

A Escola A faz parte de um Agrupamento de Escolas formado por vinte e seis estabelecimentos de ensino (Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). Em relação às habilitações literárias, a maioria dos encarregados de educação não ultrapassa o ensino secundário, apenas 8,7% possui licenciatura, sendo os encarregados de educação dos níveis de ensino mais baixos que apresentam mais escolaridade. No 3.º ciclo 16,1% possuem apenas o 3.º ciclo e apenas 6,7% apresentam uma escolaridade superior ao ensino secundário.

A Escola B pertence a um Agrupamento de Escolas que atualmente integra 13 estabelecimentos de educação e ensino do concelho: oito escolas básicas com 1.º ciclo e educação pré-escolar, três jardins de infância, uma escola básica com 1.º ciclo e a escola básica com 2.º e 3.º ciclos (escola-sede). Os pais/encarregados de educação apresentam um baixo nível de escolaridade e o interesse pelas atividades escolares dos seus educandos vai decrescendo à medida que o nível de ensino vai progredindo.

As populações escolares das duas escolas são predominantemente oriundas de agregados familiares situados em níveis socioeconómicos e culturais baixos, a percentagem de alunos com apoio ao nível da ação social nos anos letivos 2013|2014 e 2014|2015 situavam-se em valores superiores ou iguais a 39,5%, sendo a Escola B a que apresenta percentagens mais elevadas neste domínio (cf. Quadro 14).

**Quadro 14: Percentagem de alunos com apoio ao nível da ação social em 2013|14 e 2014|15**

Escola A	Escola B	Escola A	Escola B
2013 14		2014 15	
44%	50%	39,50%	54,1%

Dados retirados a 22/09/2017 dos sites: [www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas](http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas) e [www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas](http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas)

Relativamente às taxas de conclusão de 6.º e 9.º anos de escolaridade relativamente ao ano letivo 2013|14 a Escola B apresentava taxas superiores às da Escola A (cf. Quadro 15).

**Quadro 15: Taxa de conclusão de 6.º e 9.º anos no ano letivo 2013|14**

	Escola A	Escola B
	2013 14	
Taxa de conclusão 6.º ano	84%	86%
Taxa de conclusão 9.º ano	79%	81%

Dados retirados a 22/09/2017 dos sites: [www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas](http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas)

As taxas de retenção no 3.º ciclo, nas duas escolas nos anos letivos 2013|14 e 2014|15 eram diferentes, situavam-se na Escola A nos 21,44% e nos 11,10%, respetivamente, e na Escola B nos 13,95% e nos 5,42% (cf. Quadro 16).

**Quadro 16: Taxas de retenção por ano de escolaridade no 3.º ciclo nos anos letivos 2013|14 e 2014|15**

	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B
	2013 14		2014 15	
7.º ano	15,60%	11,76%	14,29%	7,69%
8.º ano	20,25%	14,04%	9,02%	1,23%
9.º ano	28,47%	16,06%	10%	7,34%
<b>Média</b>	<b>21,44%</b>	<b>13,95%</b>	<b>11,10%</b>	<b>5,42%</b>

Dados retirados a 22/09/2017 dos sites: [www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas](http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas) e [www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas](http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas)

As classificações dos alunos, nas provas finais, de 6.º e 9.º anos, nos anos letivos 2013|14 e 2014|15, também apresentam resultados diferentes. Embora os resultados oscilassem nas duas escolas, de ano para ano, a Escola B apresentava resultados que

apontavam, tendencialmente, para uma melhoria ao longo dos anos e, em média, superiores aos da Escola A.

As duas escolas, Escola A e Escola B, pertencem ao mesmo concelho, estão inseridas em contextos similares e têm populações estudantis semelhantes, mas apresentam resultados académicos diferentes.

## 2. Eixos de análise

*Não existem factos, apenas interpretações.*

(Friedrich Nietzsche, 1844-1900)

Para cada uma das questões de investigação foram definidas as técnicas de recolha de dados a utilizar de forma a recolher e cruzar informação para uma leitura fidedigna da realidade. Houve um cuidado na diversificação das técnicas de recolha de informação para, por um lado, obter mais informação e, por outro lado, triangular fontes, métodos, sujeitos e dados.

No Quadro 17 constam as técnicas de recolha de informação utilizadas para cada uma das questões e subquestões de investigação, bem como os participantes (sujeitos).

**Quadro 17: Questões de investigação e técnicas de recolha de informação**

<b>Questão de Investigação</b>	<b>Técnicas de recolha de informação</b>
<i>1. Quais as principais características dos modos de funcionamento e organização da escola segundo a percepção dos seus atores?</i>  1.1. Qual é o <i>ethos</i> da escola? 1.2. Como é o clima/cultura organizacional?	Análise documental  Questionários (professores e alunos)  Entrevistas (professores e diretor)
<i>2. Como é percebida a liderança (de topo e intermédias) exercida?</i>  2.1. Que poder mobiliza? 2.2. Que efeitos consegue gerar? 2.3. Como promove as suas lógicas de ação?	Análise documental  Questionários (professores e alunos)  Entrevistas e <i>focus group</i> (alunos, professores e diretor)

<p>3. <i>A escola implementa medidas para a promoção do sucesso?</i></p> <p>3.1. Que medidas são implementadas? A que nível? Como?</p> <p>3.2. Quem faz a sua monitorização e avaliação? De que forma?</p> <p>3.3. Que efeitos tiveram as medidas implementadas ao nível da sala de aula e da escola na melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos?</p>	<p>Análise documental</p> <p>Entrevistas e <i>focus group</i> (diretor, professores e alunos)</p> <p>Questionários (professores)</p>
<p>4. <i>Como se planeia a organização e operacionaliza o processo de ensino e aprendizagem?</i></p> <p>4.1. Quais as estratégias de ensino predominantes?</p> <p>4.2. Como é o clima de sala de aula?</p> <p>4.3. Que tipo de relação pedagógica é estabelecida na sala de aula?</p>	<p>Entrevistas semiestruturada e <i>focus group</i> (diretor, professores e alunos)</p> <p>Observação de aulas</p> <p>Questionários (professores e alunos)</p>

Iremos apresentar e discutir os resultados obtidos cruzando os diferentes dados obtidos pelas entrevistas, questionários, observação de aulas e análise documental, com o quadro teórico apresentado e o modelo de análise multifocal construído para esta investigação.

No Quadro 18 estão os eixos de análise utilizados e as fontes mobilizadas para a análise dos dados.

**Quadro 18: Eixos de análise e fontes utilizadas para a análise dos dados**

Eixos de análise		Fontes
Modos de funcionamento e organização da escola	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Ethos</i> da escola</li> <li>2. Clima/cultura organizacional</li> </ol>	Entrevistas (professores, alunos e diretores) Questionários (professores e alunos) Projeto Educativo Cartas de missão
Lideranças	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tipo de liderança(s)</li> <li>2. Efeitos e lógicas de ação</li> </ol>	Entrevistas (professores, alunos e diretores) Questionários (professores e alunos)
Medidas de promoção de sucesso	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tipologia</li> <li>2. Monitorização e avaliação</li> <li>3. Efeitos nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos</li> </ol>	Entrevistas (professores, alunos e diretores) Questionários (professores e alunos) Relatório de avaliação externa, Projeto Educativo, pautas de avaliação externa e interna
Planificação, organização e operacionalização do ensino e aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificação e organização das atividades letivas</li> <li>2. Práticas pedagógicas</li> <li>3. Clima de sala de aula</li> <li>4. Relação pedagógica</li> </ol>	Entrevistas (professores, alunos e diretores) Observação de aulas Questionários (professores e alunos)

Como a nossa investigação é um estudo comparativo duplo vamos proceder à apresentação dos resultados de cada eixo de análise por escola e, logo de seguida, faremos uma breve comparação dos resultados obtidos nas duas escolas.



### 3. Resultados e problematização

*Sem dados você é apenas mais uma pessoa com uma opinião.*

(William Edwards Deming, 1900-1993)

Conscientes que “a objetividade e o rigor lógico absolutos são referenciais inatingíveis do trabalho científico” (Afonso, 2014, p. 23) e que “somos incapazes de produzir verdade, só produzimos conhecimento” (Eichelberger, 1989, p. 14) vamos proceder à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Nesta parte, serão apresentados e discutidos os resultados relativos aos eixos de análise definidos modos de funcionamento e organização da escola (lideranças, clima/cultura organizacional, implicação e participação dos professores, satisfação e desenvolvimento profissional dos professores e participação e implicação dos alunos e famílias) e sala de aula (planificação e organização das atividades letivas, práticas pedagógicas, clima de sala de aula e relação pedagógica), tendo em conta os dados obtidos nos questionários (aplicados aos professores e alunos), nas entrevistas individuais aos diretores, coordenadores de departamento e professores, nos grupos de discussão focalizada com alunos e a informação contida em documentos (relatórios de avaliação externa, projetos educativos, pautas de avaliação externa e interna, cartas de missão, relatórios de avaliação externa, atas).

Mas antes de passarmos à apresentação e discussão dos dados obtidos iremos caracterizar as amostras que responderam aos questionários nas duas escolas e realizar a análise da consistência dos itens, utilizando o *Alpha de Cronbach*, em cada uma das dimensão dos questionários dos professores e dos alunos.

#### **Resultados dos questionários**

Na Escola A, num universo de 58 professores, responderam ao inquérito 33 professores, o que corresponde a uma taxa de resposta de 56,9%.

Dos 33 inquiridos 21 eram do sexo feminino (63,6%), 25 (75,8%) eram licenciados, 6 (18,2%) mestres e apenas 1 possuía bacharelato e outro doutoramento (cf. Quadro 19).

**Quadro 19: Habilitações literárias dos professores – Escola A**

	<b>n.º de professores</b>	<b>Percentagem</b>
Bacharelato	1	3%
Licenciatura	25	75,8%
Mestrado	6	18,2%
Doutoramento	1	3%

A maioria dos professores lecionava ao 3.º ciclo (63,6%) e eram das diversas áreas disciplinares.

No ano letivo 2015|16 a maioria dos inquiridos desempenhava cargos na escolas (cf. Quadro 20).

**Quadro 20: Desempenho de cargos – Escola A**

	<b>n.º de professores</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	18	57,6%
Não	13	39,4%
Não respondeu	1	3%

O número de anos de serviço dos professores inquiridos situava-se entre os 11 a 41 anos, inclusive. O número médio de anos de serviço dos professores era de 25,75 anos e o número médio de anos de serviço no agrupamento de 12 anos (cf. Quadro 21).

**Quadro 21: Número de ano de serviço e no agrupamento – Escola A**

	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>
Número de anos de serviço	11	41	25,75	7,696
Número de anos no agrupamento	1	22	12	7,150

Na Escola B num universo de 61 professores, responderam 53 professores, o que corresponde a uma taxa de resposta de 86,9%.

Dos 53 inquiridos 34 eram do sexo feminino (64,2%), 37 (69,8%) eram licenciados e 8 (15,1%) eram mestres (cf. Quadro 22).

**Quadro 22: Habilitações literárias dos professores – Escola B**

	<b>n.º de professores</b>	<b>Percentagem</b>
Licenciatura	37	69,8%
Mestrado	8	15,1%
Outro	1	1,9%
Não respondeu	7	13,2%

A maioria dos professores lecionava ao 3.º ciclo (52,8%) e eram das diversas áreas disciplinares.

No ano letivo 2015|16 a maioria dos inquiridos desempenhava cargos na escolas (cf. Quadro 23).

**Quadro 23: Desempenho de cargos – Escola B**

	<b>n.º de professores</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	29	54,7%
Não	16	30,2%
Não respondeu	8	15,1%

O número de anos de serviço dos professores inquiridos situava-se entre os 5 a 32 anos, inclusive. O número médio de anos de serviço dos professores era de 20,59 anos e o número médio de anos de serviço no agrupamento de 6,29 anos (cf. Quadro 24).

**Quadro 24: Número de ano de serviço e no agrupamento – Escola B**

	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>
Número de anos de serviço	5	32	20,59	7,159
Número de anos no agrupamento	1	19	6,29	5,186

No inquérito por questionário aplicado a todos os alunos de 6.º e 9.º anos na Escola A, num universo de 233 alunos responderam ao inquérito 90 alunos, o que corresponde a uma taxa de resposta de 38,6%.

Dos 90 alunos inquiridos 29 (32,2%) frequentavam o 6.º ano e 61 (67,8%) o 9.º ano de escolaridade. Relativamente ao sexo dos alunos inquiridos existe um equilíbrio, 44 (48,9%) eram do sexo feminino e 46 (51,1%) do sexo masculino.

As idades dos alunos variaram entre os 11 e os 17 anos, com uma média de 13,67 (1,703) anos. A distribuição de idades por ano de escolaridade, 6.º e 9.º anos, foi de 11,41 e 14,74 anos, respetivamente (cf. Quadro 25).

**Quadro 25: Distribuição das idades dos alunos inquiridos por ano de escolaridade – Escola A**

Ano de escolaridade	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
6.º ano	29	11	12	11,41	0,501
9.º ano	61	14	17	14,74	0,096

Na Escola B, num universo de 197 alunos (total de alunos do 6.º e 9.º anos), responderam ao questionário 129, o que corresponde a uma taxa de resposta de 65,5%.

Dos 129 alunos inquiridos 69 (53,5%) frequentavam o 6.º ano e 60 (46,5%) o 9.º ano de escolaridade. Relativamente ao sexo dos alunos inquiridos também existe um equilíbrio, 61 (47,3%) eram do sexo feminino e 67 (51,9%) do sexo masculino (um aluno não respondeu a esta pergunta).

As idades dos alunos variaram entre os 11 e os 17 anos, com uma média de 13,05 (1,662) anos. A distribuição de idades por ano de escolaridade, 6.º e 9.º anos, foi de 11,67 e 14,63 anos, respetivamente (cf. Quadro 26).

**Quadro 26: Distribuição das idades dos alunos inquiridos por ano de escolaridade – Escola B**

Ano de escolaridade	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
6.º ano	69	11	14	11,67	0,721
9.º ano	60	14	17	14,63	0,780

### **Análise da consistência interna**

O coeficiente *alfa de Cronbach* mede a consistência interna de diferentes itens de um questionário para o mesmo constructo que utilize a mesma escala. O coeficiente *alfa de Cronbach* é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada respondente a todos os itens do questionário relativos ao que se pretende avaliar. Este coeficiente varia entre zero e um, sendo que valores deste coeficiente entre 0,6 e 0,7 indicam uma fiabilidade aceitável e valores acima de 0,8 indicam uma boa fiabilidade.

Para proceder à análise da consistência interna, procedemos ao cálculo do coeficiente *alpha de Cronbach* para a totalidade dos itens considerados em cada uma das dimensões, dos questionários dos professores e dos alunos, em cada escola.

### **Questionários aplicados aos professores**

A percentagem de respostas válidas ao questionário dos professores na Escola A foi de 97% (32 respostas) e na Escola B de 94,3% (50 respostas).

Dimensões do questionário dos professores:

- i) Organização do agrupamento e clima organizacional:
  - missão, e visão do agrupamento (20 itens);
  - liderança (19 itens)
- ii) Organização e planificação das atividades letivas (18 itens);
- iii) Satisfação do professor e desenvolvimento profissional (10 itens);
- iv) Satisfação e expectativas dos alunos (10 itens).

Dimensão do questionário dos alunos:

- i) Clima organizacional (22 itens).

De seguida, iremos apresentar os resultados desta análise de consistência interna, para cada uma das dimensões, por questionário, dimensão e escola.

**Dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: missão, e visão do agrupamento”**

A dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: missão, e visão do agrupamento” do questionário dos professores era constituída por 20 itens. Para proceder a análise da fiabilidade foi necessário fazer a inversão do item 4. Relativamente à Escola A, o valor do coeficiente de consistência interna global obtido foi de 0,834. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa acima de 0,8, existe uma consistência interna boa.

No Quadro 27 constam as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada caso, ou seja, o valor do alpha total sem o item.

Com a eliminação de cada um dos itens os valores do coeficiente variam de 0,817 a 0,843, como a eliminação de cada um dos itens não aumentava de forma significativa o valor do alfa total todos os itens desta dimensão foram mantidos.

**Quadro 27: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: missão, e visão do agrupamento” – Escola A**

<b>Itens</b>	<b>Correlação Item-Total</b>	<b>Alpha de Cronbach sem o item</b>
1. No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	0,628	0,817
2. O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	0,223	0,835
3. O agrupamento tem como principal objetivo as aprendizagens de todos os alunos.	0,522	0,826
4. O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	-0,175	0,871
5. Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	0,453	0,825
6. Existe uma visão unificadora do agrupamento.	0,497	0,824

7. O trabalho desenvolvido no agrupamento contribui para a formação integral dos alunos.	0,510	0,824
8. No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	0,413	0,827
9. No agrupamento existe uma forte implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores.	0,123	0,843
10. A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	0,543	0,820
11. O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	0,429	0,826
12. No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	0,376	0,829
13. O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	0,391	0,828
14. O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	0,556	0,820
15. O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	0,657	0,817
16. No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	0,619	0,816
17. O agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.	0,539	0,820
18. No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	0,597	0,820
19. Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	0,659	0,819
20. No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	0,536	0,822

No que diz respeito aos dados obtidos na Escola B relativos à dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: missão, e visão do agrupamento” o valor do coeficiente de consistência interna global obtido foi de 0,881. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa acima de 0,8, existe uma consistência interna boa.

No Quadro 28 constam as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada caso. O valor máximo apresentado é 0,881, como a eliminação de cada um dos

itens não aumentava o valor do alfa total sem o item todos os itens desta dimensão também foram mantidos.

**Quadro 28: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: missão, e visão do agrupamento” – Escola B**

Itens	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach sem o item
1. No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	0,307	0,881
2. O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	0,480	0,876
3. O agrupamento tem como principal objetivo as aprendizagens de todos os alunos.	0,356	0,879
4. O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	0,343	0,883
5. Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	0,461	0,877
6. Existe uma visão unificadora do agrupamento.	0,718	0,866
7. O trabalho desenvolvido no agrupamento contribui para a formação integral dos alunos.	0,293	0,881
8. No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	0,418	0,878
9. No agrupamento existe uma forte implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores.	0,530	0,875
10. A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	0,619	0,871
11. O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	0,432	0,878
12. No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	0,369	0,879
13. O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	0,621	0,872
14. O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	0,609	0,871
15. O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	0,694	0,871
16. No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	0,671	0,869

17. O agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.	0,531	0,874
18. No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	0,343	0,880
19. Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	0,461	0,877
20. No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	0,611	0,872

### **Dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: liderança**

A dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: liderança” do questionário dos professores era constituída por 19 itens. Na Escola A o valor do coeficiente de consistência interna global obtido foi de 0,950. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa acima de 0,9, existe uma consistência interna elevada.

No Quadro 29 constam as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento (variam entre 0,944 e 0,950). O valor máximo apresentado é 0,950, como a eliminação de cada um dos itens não aumentava o valor do alfa total sem o item todos os itens desta dimensão foram mantidos.

**Quadro 29: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: liderança.” – Escola A**

<b>Itens</b>	<b>Correlação Item-Total</b>	<b>Alpha de Cronbach sem o item</b>
1. O diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos do agrupamento.	0,883	0,944
2. No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas.	0,720	0,946
3. O diretor está comprometido e implicado com o agrupamento.	0,869	0,945

4. O diretor tem uma estrutura de comunicação eficaz.	0,524	0,950
5. Os professores sentem que o diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	0,796	0,945
6. O diretor mostra preocupação com cada um dos docentes.	0,688	0,947
7. O diretor e a equipa que trabalha diretamente com ele estão centrados em questões pedagógicas.	0,443	0,951
8. No agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos.	0,821	0,945
9. O diretor contribui para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.	0,668	0,947
10. O diretor promove a gestão, flexibilização e decisão curricular.	0,722	0,947
11. Em geral, a comunidade escolar está satisfeita com o trabalho que o diretor está a realizar.	0,413	0,951
12. O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos.	0,560	0,950
13. O pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	0,721	0,946
14. O diretor está atento às necessidades profissionais dos docentes.	0,824	0,945
15. O diretor estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir.	0,813	0,945
16. O diretor assegura que as prioridades dos professores são consistentes com os objetivos do agrupamento.	0,665	0,947
17. Em geral, os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor.	0,685	0,947
18. O diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	0,844	0,944
19. O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.	0,598	0,948

Os dados relativos à Escola B apresentam valor do coeficiente de consistência interna global obtido foi de 0,943. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa acima de 0,9, existe uma consistência interna elevada.

No Quadro 30 estão as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento, ou seja, o valor do alpha total sem o item. Os valores variam entre 0,938 e

0,945, como a eliminação dos itens não aumentava de forma significativa os valores do alfa total sem o item todos os itens desta dimensão também foram mantidos.

**Quadro 30: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional: liderança.” – Escola B**

Itens	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach sem o item
1. O diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos do agrupamento.	0,669	0,941
2. No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas.	0,511	0,943
3. O diretor está comprometido e implicado com o agrupamento.	0,586	0,942
4. O diretor tem uma estrutura de comunicação eficaz.	0,646	0,941
5. Os professores sentem que o diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	0,792	0,938
6. O diretor mostra preocupação com cada um dos docentes.	0,809	0,937
7. O diretor e a equipa que trabalha diretamente com ele estão centrados em questões pedagógicas.	0,663	0,940
8. No agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos.	0,774	0,939
9. O diretor contribui para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.	0,792	0,938
10. O diretor promove a gestão, flexibilização e decisão curricular.	0,674	0,940
11. Em geral, a comunidade escolar está satisfeita com o trabalho que o diretor está a realizar.	0,698	0,940
12. O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos.	0,502	0,945
13. O pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	0,563	0,942
14. O diretor está atento às necessidades profissionais dos docentes.	0,816	0,938
15. O diretor estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir.	0,772	0,938

16. O diretor assegura que as prioridades dos professores são consistentes com os objetivos do agrupamento.	0,812	0,938
17. Em geral, os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor.	0,759	0,938
18. O diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	0,707	0,940
19. O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.	0,465	0,946

### **Dimensão: Organização e planificação das atividades letivas**

A dimensão “Organização e planificação das atividades letivas” dos questionários dos professores era constituída por 18 itens. O valor relativo à Escola A do coeficiente de consistência interna global foi de 0,866. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa acima de 0,8, existe uma consistência interna boa.

No Quadro 31 estão as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento verifica-se que apenas um item apresenta um valor superior do coeficiente se for eliminado (item 4 apresenta um valor 0,872), mas como a sua eliminação não aumentava de forma significativa o valor do alfa total sem o item todos os itens desta dimensão foram mantidos.

**Quadro 31: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização e planificação das atividades letivas” – Escola A**

<b>Itens</b>	<b>Correlação Item-Total</b>	<b>Alpha de Cronbach sem o item</b>
1. No agrupamento é estimulado o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino.	0,372	0,863

2. No agrupamento os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades letivas.	0,704	0,850
3. Os professores do agrupamento/escola constroem de forma conjunta material didático.	0,487	0,859
4. No agrupamento existe, de uma forma regular, a prática de supervisão pedagógica.	0,267	0,872
5. No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas pedagógicas.	0,679	0,849
6. No agrupamento são desenvolvidos projetos de natureza interdisciplinar entre professores e alunos.	0,494	0,859
7. No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas avaliativas.	0,616	0,852
8. No agrupamento existe diálogo e cooperação informal entre os professores.	0,398	0,862
9. No agrupamento existe partilha de experiências pedagógicas.	0,542	0,857
10. No agrupamento existe diversificação de instrumentos de avaliação.	0,618	0,855
11. No agrupamento existe monitorização do processo ensino aprendizagem.	0,512	0,859
12. Em geral, as famílias participam no processo de aprendizagem dos alunos.	0,356	0,864
13. Quando os professores tomam decisões curriculares têm em conta os objetivos do agrupamento.	0,548	0,856
14. Existe debate pedagógico entre os docentes do agrupamento.	0,479	0,859
15. No agrupamento são considerados os resultados dos alunos quando se toma decisões curriculares.	0,573	0,857
16. No agrupamento existem momentos para avaliar o progresso dos alunos.	0,507	0,859
17. O agrupamento dispõe de recursos destinados às atividades letivas adequados.	0,445	0,860
18. No agrupamento o tempo dos alunos na escola é, em regra, ocupado com atividades (letivas e não letivas).	0,261	0,866

No que diz respeito à Escola B o valor do coeficiente de consistência interna global foi de 0,896. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa acima de 0,8, existe uma consistência interna boa.

No Quadro 32 estão as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento. Os valores variam de 0,884 a 0,901. Como a eliminação dos itens que

apresentam um valor do coeficiente sem o item superior ao valor do coeficiente global não aumentavam de forma significativa o valor do alfa total optou-se por manter todos os itens nesta dimensão.

**Quadro 32: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Organização e planificação das atividades letivas” – Escola B**

Itens	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach sem o item
1. No agrupamento é estimulado o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino.	0,667	0,889
2. No agrupamento os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades letivas.	0,617	0,890
3. Os professores do agrupamento/escola constroem de forma conjunta material didático.	0,691	0,886
4. No agrupamento existe, de uma forma regular, a prática de supervisão pedagógica.	0,527	0,893
5. No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas pedagógicas.	0,573	0,891
6. No agrupamento são desenvolvidos projetos de natureza interdisciplinar entre professores e alunos.	0,560	0,890
7. No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas avaliativas.	0,581	0,890
8. No agrupamento existe diálogo e cooperação informal entre os professores.	0,501	0,893
9. No agrupamento existe partilha de experiências pedagógicas.	0,652	0,888
10. No agrupamento existe diversificação de instrumentos de avaliação.	0,447	0,894
11. No agrupamento existe monitorização do processo ensino aprendizagem.	0,349	0,897
12. Em geral, as famílias participam no processo de aprendizagem dos alunos.	0,217	0,901
13. Quando os professores tomam decisões curriculares têm em conta os objetivos do agrupamento.	0,495	0,892
14. Existe debate pedagógico entre os docentes do agrupamento.	0,790	0,884
15. No agrupamento são considerados os resultados dos alunos quando se toma decisões curriculares.	0,596	0,889

16. No agrupamento existem momentos para avaliar o progresso dos alunos.	0,644	0,888
17. O agrupamento dispõe de recursos destinados às atividades letivas adequados.	0,432	0,894
18. No agrupamento o tempo dos alunos na escola é, em regra, ocupado com atividades (letivas e não letivas).	0,646	0,888

### **Dimensão: Satisfação do professor e desenvolvimento profissional**

A dimensão “Satisfação do professor e desenvolvimento profissional” do questionário dos professores era constituída por 10 itens. No que diz respeito à Escola A o valor do coeficiente de consistência interna global foi de 0,850. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa acima de 0,8, existe uma consistência interna boa.

No Quadro 33 estão as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento. Como a eliminação dos dois itens que apresentavam valores superiores ao valor global não aumentava de forma significativa o valor do alfa todos os itens desta dimensão foram mantidos.

**Quadro 33: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Satisfação do professor e desenvolvimento profissional” – Escola A**

<b>Itens</b>	<b>Correlação Item-Total</b>	<b>Alpha de Cronbach sem o item</b>
1. No agrupamento existem, de uma forma regular, oportunidades de desenvolvimento profissional.	0,514	0,840
2. No agrupamento os professores sentem-se encorajados a participar em atividades de desenvolvimento profissional.	0,748	0,818
3. Os docentes estão satisfeitos com os resultados do seu trabalho.	0,537	0,841

4. Em geral, os docentes sentem-se bem no agrupamento.	0,757	0,819
5. Em geral, os docentes trabalham com prazer neste agrupamento.	0,765	0,818
6. Os professores partilham de uma forma frequente momentos de lazer e atividades.	0,716	0,821
7. No agrupamento a maioria dos docentes estão motivados para o seu trabalho.	0,634	0,831
8. Os docentes sentem que a direção confia no seu trabalho.	0,618	0,834
9. O trabalho dos professores é reconhecido pelos pais/encarregados de educação.	0,169	0,868
10. O trabalho dos professores é reconhecido pelos alunos.	0,235	0,863

Nesta mesma dimensão o valor do coeficiente de consistência interna global relativo aos dados obtidos na Escola B foi de 0,811. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa acima de 0,8, existe uma consistência interna boa.

No Quadro 34 encontram-se as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento. Como os valores dos coeficientes de consistência interna sem cada um dos itens varia entre 0,782 e 0,810, não foi necessário eliminar nenhum dos itens desta dimensão.

Como a eliminação de cada um dos itens não aumentava de forma significativa o valor do alfa total sem o item todos os itens desta dimensão foram mantidos e concluiu-se que existe uma consistência interna elevada entre todos os itens desta dimensão.

**Quadro 34: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Satisfação do professor e desenvolvimento profissional” – Escola B**

Itens	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach sem o item
1. No agrupamento existem, de uma forma regular, oportunidades de desenvolvimento profissional.	0,387	0,809

2. No agrupamento os professores sentem-se encorajados a participar em atividades de desenvolvimento profissional.	0,555	0,787
3. Os docentes estão satisfeitos com os resultados do seu trabalho.	0,439	0,802
4. Em geral, os docentes sentem-se bem no agrupamento.	0,648	0,785
5. Em geral, os docentes trabalham com prazer neste agrupamento.	0,568	0,789
6. Os professores partilham de uma forma frequente momentos de lazer e atividades.	0,555	0,789
7. No agrupamento a maioria dos docentes estão motivados para o seu trabalho.	0,598	0,782
8. Os docentes sentem que a direção confia no seu trabalho.	0,580	0,785
9. O trabalho dos professores é reconhecido pelos pais/encarregados de educação.	0,380	0,805
10. O trabalho dos professores é reconhecido pelos alunos.	0,326	0,810

### **Dimensão: Satisfação e expectativas dos alunos**

A dimensão “Satisfação e expectativas dos alunos” do questionário dos professores era constituída por 10 itens. No que diz respeito à Escola A o valor do coeficiente de consistência interna global foi de 0,721. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa acima de 0,70, existe uma consistência interna aceitável nos itens desta dimensão.

No Quadro 35 estão as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento. Verifica-se que os valores variam entre 0,665 e 0,715, pelo que a eliminação de cada um dos itens não aumentava o valor do alfa total sem o item, logo todos os itens desta dimensão foram mantidos.

**Quadro 35: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Satisfação e expectativas dos alunos” – Escola A**

Itens	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach sem o item
1. Os alunos, de um modo geral, mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.	0,359	0,703
2. Existem muitos problemas de indisciplina no agrupamento/escola.	0,310	0,710
3. Os alunos gostam de estar na escola.	0,584	0,695
4. Os alunos, de um modo geral, mostram interesse pelas aprendizagens.	0,483	0,687
5. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	0,290	0,715
6. Os alunos, de um modo geral, preocupam-se com os seus resultados escolares.	0,356	0,706
7. A grande maioria dos alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamentos inadequados.	0,335	0,706
8. A maioria dos alunos valoriza a escola.	0,457	0,685
9. A grande maioria dos alunos têm hábitos de trabalho.	0,570	0,665
10. Os alunos, em geral, têm aspirações académicas elevadas.	0,372	0,703

No que diz respeito à Escola B o valor do coeficiente de consistência interna global foi de 0,690. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa próximo de 0,70, existe uma consistência interna aceitável.

No Quadro 36 estão as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento, ou seja, o valor do alpha total sem o item. Estes valores situam-se entre 0,643 a 0,693, sendo que apenas o item 1 se situa acima do valor do coeficiente de consistência interna global (0,690), como a eliminação deste item não aumenta de forma significativa o valor do alfa total sem este foi mantido.

**Quadro 36: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Satisfação e expectativas dos alunos” – Escola B**

<b>Itens</b>	<b>Correlação Item-Total</b>	<b>Alpha de Cronbach sem o item</b>
1. Os alunos, de um modo geral, mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.	0,202	0,693
2. Existem muitos problemas de indisciplina no agrupamento/escola.	0,404	0,656
3. Os alunos gostam de estar na escola.	0,193	0,689
4. Os alunos, de um modo geral, mostram interesse pelas aprendizagens.	0,433	0,656
5. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	0,319	0,676
6. Os alunos, de um modo geral, preocupam-se com os seus resultados escolares.	0,480	0,652
7. A grande maioria dos alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamentos inadequados.	0,361	0,668
8. A maioria dos alunos valoriza a escola.	0,315	0,673
9. A grande maioria dos alunos têm hábitos de trabalho.	0,474	0,643
10. Os alunos, em geral, têm aspirações académicas elevadas.	0,437	0,652

### Questionários aplicados aos alunos

A percentagem de resposta válidas nos questionários dos alunos na Escola A foi de 93,3% (84 respostas) e na Escola B de 90,7% (117 respostas).

A dimensão “Clima organizacional” do questionário dos alunos era constituída por 22 itens. Para proceder à análise da fiabilidade foi necessário proceder à inversão do item 6 por este estar redigido de forma inversa em relação aos restantes itens.

No que diz respeito à Escola A, o valor do coeficiente de consistência interna global foi de 0,820. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa acima de 0,75, revelando uma consistência interna boa entre as respostas dos itens.

No Quadro 37 estão as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento, que variam entre 0,794 e 0,831. Como a eliminação dos itens não aumentava de forma significativa o valor do alfa total foram mantidos todos os itens desta dimensão.

**Quadro 37: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Clima organizacional” – Escola A**

Itens	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach sem o item
1. A direção da escola mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.	0,428	0,811
2. A direção preocupa-se com o bem-estar dos alunos.	0,442	0,810
3. A direção apoia o desenvolvimento de atividades de acordo com as necessidades/ interesses dos alunos.	0,446	0,810
4. Os professores estão disponíveis para ouvir os problemas pessoais dos alunos.	0,440	0,811
5. Os professores são muito exigentes na atribuição das notas.	0,176	0,824
6. Na escola há muita indisciplina dos alunos em contexto escolar/sala de aula.	-0,406	0,831
7. A maioria dos alunos estão motivados para a aprendizagem.	0,478	0,808
8. Os professores faltam muito.	0,227	0,819

9. Os professores ouvem as sugestões dos alunos.	0,517	0,807
10. Os professores comentam com os alunos os seus progressos e dificuldades.	0,229	0,820
11. Os professores esclarecem dúvidas sobre assuntos abordados nas aulas.	0,293	0,818
12. Os professores estimulam a participação dos alunos nas aulas.	0,387	0,814
13. Os professores reconhecem e elogiam o trabalho realizado pelos alunos.	0,300	0,816
14. Os professores mostram disponibilidade para ouvir os alunos.	0,328	0,816
15. Na escola as relações entre os alunos são boas.	0,352	0,814
16. Na escola as relações entre os professores e alunos são boas.	0,347	0,815
17. Na escola as relações entre os assistentes e os alunos são boas.	0,374	0,813
18. Na escola os alunos são reconhecidos quando desenvolvem um bom trabalho.	0,174	0,823
19. A escola é um lugar disciplinado e seguro.	0,700	0,794
20. Na escola as normas e o regulamento da escola são sempre aplicados.	0,466	0,809
21. A escola é um lugar onde é agradável estar.	0,621	0,798
22. Gosto de estar na escola.	0,549	0,803

No que diz respeito à Escola B, o valor do coeficiente de consistência interna global foi de 0,772. Como o coeficiente de consistência interna global obtido se situa acima de 0,70, existe uma consistência interna aceitável.

No Quadro 38 apresentam-se as correlações dos itens da dimensão com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento, que variam entre 0,748 e 0,805. Como a eliminação dos itens não aumentava de forma significativa o valor do alfa total foram mantidos todos os itens desta dimensão.

**Quadro 38: Valores do Coeficiente de Alpha de Cronbach sem cada um dos itens da dimensão “Clima organizacional” – Escola B**

Itens	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach sem o item
1. A direção da escola mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.	0,475	0,754
2. A direção preocupa-se com o bem-estar dos alunos.	0,592	0,748
3. A direção apoia o desenvolvimento de atividades de acordo com as necessidades/ interesses dos alunos.	0,595	0,757
4. Os professores estão disponíveis para ouvir os problemas pessoais dos alunos.	0,459	0,757
5. Os professores são muito exigentes na atribuição das notas.	-0,063	0,805
6. Na escola há muita indisciplina dos alunos em contexto escolar/sala de aula.	-0,044	0,779
7. A maioria dos alunos estão motivados para a aprendizagem.	0,222	0,775
8. Os professores faltam muito.	0,036	0,776
9. Os professores ouvem as sugestões dos alunos.	0,302	0,765
10. Os professores comentam com os alunos os seus progressos e dificuldades.	0,413	0,757
11. Os professores esclarecem dúvidas sobre assuntos abordados nas aulas.	0,511	0,756
12. Os professores estimulam a participação dos alunos nas aulas.	0,579	0,757
13. Os professores reconhecem e elogiam o trabalho realizado pelos alunos.	0,561	0,752
14. Os professores mostram disponibilidade para ouvir os alunos.	0,588	0,751
15. Na escola as relações entre os alunos são boas.	0,164	0,774
16. Na escola as relações entre os professores e alunos são boas.	0,505	0,754
17. Na escola as relações entre os assistentes e os alunos são boas.	0,105	0,774
18. Na escola os alunos são reconhecidos quando desenvolvem um bom trabalho.	0,372	0,761
19. A escola é um lugar disciplinado e seguro.	0,468	0,759
20. Na escola as normas e o regulamento da escola são sempre aplicados.	0,202	0,771
21. A escola é um lugar onde é agradável estar.	0,439	0,755
22. Gosto de estar na escola.	0,444	0,756

Em suma, a consistência interna dos itens, por dimensão, nas duas escolas, relativos ao questionário aplicado aos professores e ao questionário aplicado aos alunos revelaram valores muito satisfatórios (todos maiores ou igual a 0,7 quando arredondados às décimas). Também não foi necessário eliminar nenhum dos itens, porque a sua supressão não aumentava de forma significativa o valor global do coeficiente *alpha de Cronbach*. Os dados obtidos por questionário revelavam qualidades de consistência/fiabilidade boas.

Vamos agora apresentar os resultados por eixo de análise (1. Modos de funcionamento e organização da escola; 2. Lideranças; 3. Medidas de promoção de sucesso; e 4. Planificação e organização do ensino e aprendizagem). Como o nosso estudo é um estudo de caso duplo comparativo iremos primeiro apresentar, discutir e problematizar os dados recolhidos por escola e, de seguida, faremos uma breve síntese comparativa das duas escolas.

### **1. Modos de funcionamento e organização da escola**

Nesta secção serão primeiro apresentados os resultados relativos às principais características dos modos de funcionamento e organização de cada escola tendo em conta os resultados dos questionários dos professores. Seguidamente, estes resultados serão complementados pelos testemunhos obtidos nas entrevistas dos professores, diretor e coordenadores de gestão intermédia e dos alunos (em grupo de discussão focalizada).

#### **Escola A**

A parte do questionário dos professores relativa à dimensão *Organização e clima organizacional* era constituída por itens de resposta fechada, tipo Likert, com a seguinte escala: *concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não tenho opinião*. Na Escola A, como podemos ver no Quadro 39, todos os itens relativos a esta dimensão apresentam médias superiores ou iguais a 3,19, sendo os itens 3 e 9 os que apresentam as médias mais elevadas (médias de 3,84 e 3,66, respetivamente), o que sugere que o trabalho do agrupamento tem como objetivo a aprendizagem de todos os alunos e que existe implicação dos professores para atingir esse objetivo. O item 4 apresenta uma média baixa (média de 2,00), porque se trata de um item invertido, indiciando que o projeto Educativo não é apenas um requisito legal, mas sim um instrumento privilegiado e estratégico para a construção

e exercício da autonomia do agrupamento, conforme é preconizado no artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Os resultados também sugerem que o trabalho desenvolvido no agrupamento contribui para a formação integral dos alunos (média de 3,55) e que os alunos são chamados e envolvidos a participar na vida do agrupamento (média de 3,50).

Os itens que apresentam médias mais baixas indiciam algumas fragilidades no ambiente de abertura e confiança entre os elementos da comunidade educativa, na existência de um estilo organizativo próprio e no sentido de pertença.

**Quadro 39: Dimensão “Organização e clima organizacional” - Escola A (N=58; n=33)**

Itens	n	Média	Desvio Padrão
1. No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	28	3,36	0,678
2. O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	28	3,36	0,559
3. O agrupamento tem como principal objetivo as aprendizagens de todos os alunos.	31	3,84	0,374
4. O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	32	2,00	0,762
5. Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	31	3,48	0,626
6. Existe uma visão unificadora do agrupamento.	29	3,31	0,471
7. O trabalho desenvolvido no agrupamento contribui para a formação integral dos alunos.	33	3,55	0,506
8. No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	29	3,21	0,559
9. No agrupamento existe uma forte implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores.	32	3,66	0,602
10. A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	29	3,45	0,632
11. O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	25	3,20	0,577
12. No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	33	3,33	0,479
13. O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	32	3,34	0,545
14. O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	30	3,37	0,490
15. O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	32	3,50	0,508
16. No agrupamento é fomentado o sentido de identidade	27	3,19	0,483

organizacional.			
17. O agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.	26	3,31	0,549
18. No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	32	3,44	0,504
19. Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	32	3,50	0,508
20. No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	31	3,19	0,601

A parte do questionário dos professores relativa à *Satisfação do professor e desenvolvimento profissional* também era constituída por itens de resposta fechada, tipo Likert, com a mesma escala: *concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não tenho opinião*. Como podemos constatar no Quadro 40, todos os itens relativos a esta dimensão apresentam médias que variaram entre os valores de 2,90 e 3,42, sendo o item 8 o que apresenta a média mais elevada, o que sugere a perceção por parte dos professores que o seu trabalho é reconhecido pela liderança de topo, mas que o mesmo não é muito reconhecido pelos pais/encarregados de educação (média de 2,90).

Os dados sugerem ainda um bom clima organizacional, pois, em geral, os docentes sentem-se bem no agrupamento (média de 3,34) e trabalham com prazer (média de 3,32).

**Quadro 40: Dimensão “Satisfação e desenvolvimento profissional do professor” - Escola A (N=58; n=33)**

<b>Itens</b>	<b>n</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1. No agrupamento existem, de uma forma regular, oportunidades de desenvolvimento profissional.	28	3,00	0,544
2. No agrupamento os professores sentem-se encorajados a participar em atividades de desenvolvimento profissional.	29	3,03	0,499
3. Os docentes estão satisfeitos com os resultados do seu trabalho.	30	3,13	0,681
4. Em geral, os docentes sentem-se bem no agrupamento.	32	3,34	0,545
5. Em geral, os docentes trabalham com prazer neste agrupamento.	31	3,32	0,541
6. Os professores partilham de uma forma frequente momentos de lazer e atividades.	28	3,11	0,497
7. No agrupamento a maioria dos docentes estão motivados	31	3,16	0,454

para o seu trabalho.			
8. Os docentes sentem que a direção confia no seu trabalho.	31	3,42	0,502
9. O trabalho dos professores é reconhecido pelos pais/encarregados de educação.	29	2,90	0,409
10. O trabalho dos professores é reconhecido pelos alunos.	32	3,03	0,474

Vamos agora confrontar os resultados obtidos através do questionário aplicado aos professores com os testemunhos dos entrevistados (diretor, professores e alunos).

A Escola A faz parte de um agrupamento, que de acordo com o discurso do diretor, ainda não tem uma forma organizativa que lhe confere uma identidade própria, “essas coisas não se adquirem de um dia para outro” (ADir), “tive muitos anticorpos no caminho, ainda não é uma tarefa fácil” (ADir). A identidade “vai-se construindo aos poucos” (DirA), no entanto, nota-se que com o passar do tempo “há cada vez mais” (DirA).

Os discursos dos professores entrevistados não são consensuais no que diz respeito a este tópico (o agrupamento tem um modo de organização que lhe confere uma identidade própria):

“Acho que sim...” (AC1)

“Sim.” (AC2)

“Não sei.” (AC5)

Os testemunhos que confirmam a existência de um estilo organizativo que confere uma identidade própria ao agrupamento justificam-no com a existência de projetos e clubes exclusivos do agrupamento que levam “um grande empenho dos alunos e de toda a comunidade” (AC1) e com a forma de trabalhar, “há uma grande articulação entre os docentes, não só entre docentes da mesma área mas também entre os docentes das diferentes disciplinas” (AC2). O tamanho do agrupamento (elevado número de escolas e alunos) também é referido como um fator identitário, “temos um agrupamento muito grande que leva miúdos do pré-escolar ao 9.º ano e muitos

miúdos, são 2800” (ADir), logo o estilo organizativo “tem de ser diferente devido à sua dimensão” (AC5):

“... um agrupamento demasiado grande em que depois não é possível criar aquele espírito de grupo, de família que permitia que nós tivéssemos mais sucesso com os alunos [...] agora é muito impessoal.” (AC1)

“Sim, diferente dos outros. Para começar é um dos maiores agrupamentos [do concelho] [...] só por aí já é único, já é único.” (AC3)

A missão do agrupamento é “educar/formar pessoas e cidadãos, promovendo competências individuais e respeitando as diferenças, *construindo o futuro de mão dadas*<sup>8</sup>” (Projeto Educativo – Escola A), é “conseguirmos que a maior parte deles sejam bons alunos e boas pessoas” (ADir), há uma grande “preocupação com parte social e humana” (ADir) dos alunos, com a sua formação integral, o que está em linha com a visão do agrupamento “afirmar-se como uma instituição que se organiza em função dos alunos, valorizando ao mesmo tempo o sucesso académico e a formação de cidadãos com espírito crítico, reflexivo e democrático” (Projeto Educativo – Escola A):

“... não adiantava nada fazermos bons alunos sem fazermos boas pessoas e o que me tem dado um enorme prazer é o clube “Dar e receber” que [...] tem feito um trabalho de solidariedade tremendo [...] acho que de alguma maneira as pessoas começam a identificar isso.” (ADir)

“Há um cuidado ver os alunos não só como aprendentes mas também como cidadãos.” (AC2)

No discurso do diretor e dos professores entrevistados está patente que um dos principais objetivos do agrupamento é a aprendizagem dos alunos:

“... criamos cursos vocacionais, criamos cursos CEF para tentar responder a esses alunos que estão desinteressados pela escola, que estão a começar que têm problemas sociais e que a escola não está a responder, tentamos criar oportunidades para esses alunos...” (AC1)

---

<sup>8</sup> itálico e sublinhado no texto original

Também parece existir implicação dos professores na promoção do sucesso dos alunos, “as pessoas ainda se entusiasmam” (AC1). Os professores são empenhados e preocupados, a maioria dos professores são “aplicados, interessados, compreensivos e sempre bem dispostos” (AA\_Q149):

“Muito empenhados e muito preocupados com o sucesso dos alunos. Há um debate frequente de estratégias comuns, tanto de remediação, como de desenvolvimento.” (AC2)

“Eu acho que sim, porque nós nas reuniões de departamento andamos sempre a aferir e a ver... fazemos uma análise dos resultados e depois vemos estratégias como resolver as situações.” (AC1)

“De uma forma geral temos pessoas muito competentes e empenhadas a trabalhar no agrupamento, que pelo contexto percebem que têm de fazer mais, trabalhar mais, sentem que é preciso dar mais.” (AC5)

No entanto, o discurso do diretor parece sugerir que apenas uma parte dos professores é que está verdadeiramente implicada, há um grupo que “são um exemplo tremendo daquilo que são dedicação à disciplina, ao trabalho e aos alunos” (ADir):

“... tenho realmente um grupo, quer de funcionários, quer de professores, um núcleo duro que são excecionais em termos de entrega à escola e ao agrupamento são realmente excecionais são eles que põem isto tudo a andar...” (ADir)

Mas também existem outros professores que são “outros exemplos menos agradáveis” (ADir), denunciando a existência de uma frágil responsabilidade coletiva, que imputam a ineficácia na escola a fatores externos, “o baixo nível socioeconómico, temos muitos pais desempregados, pais com baixa escolaridade e baixos rendimentos” (AC2), mas “há sempre uma preocupação de aproveitar os docentes com mais formação para envolver os outros” (AC2).

Na definição da missão, dos valores e da visão do agrupamento houve uma tentativa de envolver todas as partes interessadas. Realizou-se uma “série de inquéritos quer a alunos, quer a pais, quer a professores, quer a funcionários” (ADir) e depois esteve

aberto à participação de todos e “foi discutido quer em Pedagógico, quer em Conselho Geral, aliás o próprio nome do projeto surgiu no Conselho Geral” (ADir). O discurso dos professores corrobora esta tentativa de envolvimento de todas as partes interessadas na definição da missão, dos valores e na visão:

“Sim, foram realizados inquéritos a toda a comunidade educativa.” (AC4)

“Sim. O Projeto Educativo foi construído com base num questionário que foi feito a toda a comunidade educativa e depois o documento esteve aberto à participação de toda a comunidade.” (AC1)

“Foram realizados diferentes inquéritos a toda a comunidade.” (AC2)

“Sim todos...” (AC3)

Estes resultados sugerem que o agrupamento cria oportunidades de participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes e que os objetivos do agrupamento parecem ser delineados tentando envolver os professores, funcionários e pais/encarregados de educação:

“No agrupamento é um hábito recorrente ouvir as diversas partes.” (AC2)

“... é prática corrente no agrupamento auscultar pais, professores, funcionários, associação de pais, muitas vezes por questionários.” (AC5)

Os discursos dos professores entrevistados sugerem a existência de uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa, “o ambiente é bom” (AC1), parecendo existir um clima cordial, afetivo e de proximidade na escola:

“Existe uma boa relação.” (AC1)

“... a Escola [A] é uma escola familiar, existe um excelente relacionamento entre professores e funcionários.” (AC4)

“Sim, sim.” (ADir)

“Sim.” (AC2)

“Os funcionários conhecem os alunos pelo nome e estão atentos chamando-lhes atenção quando é preciso.” (AC2)

“Nós, aliás nós costumamos dizer que somos uma família, porque já estamos há tantos anos no mesmo lugar, conhecemos as pessoas...” (AC3)

No entanto, no discurso do diretor percebe-se que as coisas nem sempre foram assim, “este ano as coisas mudaram muito em relação ao ano passado” (ADir), sugerindo que este bom clima é algo de muito recente e que ainda não existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos. Os dados indiciam uma comunidade com missões e propósitos pouco partilhados, sem responsabilidade coletiva, indiciando a existência de uma “cultura fragmentadora” (Torres, 2008a). Esta vertente fragmentada e heterogênea também se evidencia em torno dos objetivos e metas pouco claros e ambíguos. Embora no discurso dos professores seja referido que “são estabelecidas metas quantificadas por departamento e por grupo disciplinar” (AC2), “costumamos quantificar, por exemplo, metas no sucesso dos alunos, vamos fazendo isso todos os anos e vendo se estamos a conseguir ou não.” (AC1), no Projeto Educativo do agrupamento e na Carta de Missão do diretor apenas estão definidos os compromissos (objetivos estratégicos) e os conteúdos (objetivos operacionais), mas não estão quantificadas as metas a atingir, pondo em causa a intencionalidade na ação organizacional:

“... o Conselho Pedagógico pede aos departamentos que estabeleça as metas que depois são aprovadas no Conselho Pedagógico. O Projeto Educativo prevê essas metas com a participação dos departamentos.” (AC1)

Este testemunho indicia uma organização pouco coesa e coerente, revelando uma imagem de “anarquia organizada” (Cohen, March e Olsen, 1972). A tomada de decisões em algumas situações revela alguma desarticulação entre os problemas e as soluções:

“às vezes temos casos de colegas que num ano faltaram muito por doença [...] essas turmas no ano seguinte tiveram mais uma hora de aula, [...], deu-se coadjuvação aquela turma para recuperar as aprendizagens.” (AC1)

A monitorização ocorre no final de cada período e no final do ano letivo, mas aparentemente sem implicações e ou responsabilização, “temos uma equipa de

avaliação interna que faz um levantamento de todo o funcionamento do agrupamento” (AC1) e se “virmos que não estamos a atingir, arranjamos uma solução” (AC1). A monitorização centra-se essencialmente na apresentação e ou análise de relatórios, “cada departamento analisa, apresenta os seus relatórios, apresenta os seus dados, apresenta as suas avaliações e é isso que debatemos e analisamos” (AC3):

“No final do ano verificasse se foram atingidas e durante o ano, no final de cada período letivo, realiza-se relatórios do ponto de situação e analisa-se.” (AC2)

“Há momentos de reflexão. Fazemos sempre, por exemplo, no final do primeiro período, em janeiro, antes de haver um Conselho Pedagógico, fazemos uma reunião de Departamento em que fazemos o balanço de todo o trabalho, atividades, avaliação dos alunos e elaboramos na própria reunião um relatório, normalmente cada professor faz um pequeno relatório com o seu trabalho, envia-me e eu faço uma compilação de tudo e depois fazemos um relatório final com a colaboração de todos.” (AC1)

“... em cada reunião de avaliação no final do período há uma grelhazinha que é da equipa da avaliação interna que os professores têm de preencher com os dados todos da avaliação que fizeram aos seus alunos em cada disciplina e com os problemas que encontraram e depois o próprio, a equipa de avaliação interna também faz a própria análise desses resultados e faz um relatório...” (ADir)

Pelo discurso dos professores percebe-se que não existe supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, “não, tirando realmente a parte da avaliação, da ADD” (ADir), embora já tivessem vontade “há muito tempo, de implementar esta prática” (AC2), porque é “muito importante [...] haver momentos de reflexão sobre a prática letiva” (AC2). Existe apenas supervisão de procedimentos e documentos, “porque toda a gente faz relatórios das matérias onde está, cumprimento das planificações, há essa parte da supervisão” (AC1), em contexto de sala de aula “assistência, observação de aulas só havia na parte da coadjuvação, que a pessoa é obrigada a assistir à aula dos outros” (AC1):

“Só no ano letivo 2016-2017 é que vai ser implementada a prática de supervisão pedagógica no âmbito do plano de ação estratégico que foi elaborado pela diretor, coordenador do 1.º ciclo, coordenador dos diretores de turma e coordenador do plano de formação.” (AC2)

Das medidas do plano de ação estratégico a prática de supervisão pedagógica “foi aquela que mais problemas deu” (ADir), é um “ponto sensível” (ADir), mesmo “alguns dos melhores professores [...] não querem e são excelentes professores” (ADir):

“... o único departamento que não vê grandes problemas é o meu, porque já estamos habituados a ter algumas coadjuvações e quando foi da formação dos antigos novos programas a formação previa aulas supervisionadas e nós já não estranhámos nada.” (AC1)

Pelos discursos transcritos percebe-se que existe alguma resistência, por parte dos professores, à implementação da prática de supervisão pedagógica, “eu acho que o problema das pessoas é que [...] associam sempre à avaliação, cria logo um transtorno” (ADir), os dados indiciam uma manutenção do *statu quo*.

As reuniões de departamento são geridas de “acordo com o trabalho” (AC1), mas normalmente “primeiro discute-se e decide-se em Departamento e depois vai a Conselho Pedagógico” (AC4):

“... quando temos de fazer relatórios para o Conselho Pedagógico sobre o trabalho desenvolvido, fazemos antes do Pedagógico para depois eu poder apresentar o nosso trabalho e com a colaboração de todos e com a supervisão de todos para não ser o relatório do coordenador mas o relatório do departamento. De resto fazemos a seguir ao Pedagógico.” (AC1)

Esta dinâmica de trabalho parece existir apenas quando há relatórios para apresentar, nas outras situações “fazemos a reunião imediatamente a seguir ao pedagógico” (AC3) e normalmente isso acontece na semana seguinte:

“... como só temos um dia para reuniões eu tenho de esperar oito dias, porque nós não temos espaço no nosso horário, [...] passado oito dias é que eu faço a reunião presencial com os colegas todos, mas antes de chegar à

reunião eles já têm as informações todas já do pedagógico, já foi enviado por email.” (AC3)

“... muitas vezes, se não tenho tempo de reunir, mando um mail a pedir a opinião e as pessoas respondem...” (AC1)

As lideranças intermédias tentam não ser “só uma correia de transmissão do Diretor e do Conselho Pedagógico para os elementos do departamento” (AC1), mas os testemunhos evidenciam uma participação escassa dos atores nos processos organizacionais, prevalecendo uma lógica de balcanização, de segmentação e de dispersão.

Os testemunhos dos professores sugerem que agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. Também desenvolve atividades para motivar os alunos e que permitam que os pais venham à escola como forma de fomentar a participação das famílias nas atividades do agrupamento, porque “os pais vêm vindo à escola, mas não vêm muito” (AP1):

“... a comunidade ajuda bastante o agrupamento, as associações de pais, o agrupamento tem um grande empenho nas aprendizagens dos alunos e no sucesso dos alunos não só na parte das competências académicas, mas também, na parte das competências sociais...” (AC1)

“No agrupamento desenvolvemos muitas atividades de, para motivar os alunos, atividades onde participa toda a comunidade educativa, onde os pais vêm à escola, por exemplo, a Feira da Primavera, o Dia do Agrupamento, O Chá Inglês, tentamos envolver todos.”(AC4)

A comunicação no agrupamento/escola é feita essencialmente pelas lideranças intermédias, “a direção normalmente transmite, pede aos coordenadores para transmitirem ao seu departamento” (AC1), são os coordenadores de departamento que passam a informação, mas em alguns casos existem algumas dificuldades nesta comunicação, “às vezes há algumas dificuldades” (AC1), sugerindo uma débil articulação entre as estruturas que compõem a organização:

“... quando tínhamos o correio institucional aí era fácil porque era fácil criar listas, grupos, agora é muito complicado, estamos a ver se no próximo ano já conseguimos fazer isso.” (AC1)

Noutros casos “a informação passa rapidamente” (AC3) através de plataformas digitais, “eu hoje recebo uma informação super importante, hoje todos os colegas ficam com a informação na mão, porque via digital eu passo para todos” (AC3), a tomada de decisão parece surgir a partir de uma lógica desordenada, onde cada estrutura mantém uma certa identidade e autonomia, existindo uma débil conexão entre intenções, metas e ações, indiciando um “sistema debilmente articulado” (Weick, 1976):

“... nós apresentamos propostas, não é, diferentes situações, uma ou outra situação que não estejamos muito de acordo apresentamos sempre uma proposta de alteração, de modificação, para ver se chegamos a um consenso e todas essas propostas são levada a pedagógico e analisadas.” (AC3)

No agrupamento também há a preocupação de promover a participação dos alunos, existem reuniões regulares da direção com os delegados e com os subdelegados durante o ano e “sempre que precisamos de alguma coisa nós vamos lá e eles são 5 estrelas” (A9\_A5).

Os testemunhos dos professores entrevistados revelam que os professores estão satisfeitos e gostam de trabalhar no agrupamento, estes resultados vão ao encontro dos dados obtidos através do questionário, onde 90,9% dos professores mostraram concordância com o item “em geral, os docentes trabalham com prazer neste agrupamento”.

## **Escola B**

Na Escola B, como podemos ver no Quadro 41, os resultados obtidos através do questionário aplicados aos professores revelaram que todos os itens relativos à dimensão *Organização e clima organizacional* apresentam médias superiores ou

iguais a 3,19, sendo os itens 9, 3 e 7 os que apresentam as médias muito elevadas (médias de 3,79, 3,77 e 3,73, respectivamente), o que sugere que existe uma forte implicação dos professores na promoção do sucesso dos alunos e que o trabalho desenvolvido no agrupamento tem como objetivo principal a aprendizagem dos mesmos.

Os itens que apresentam as médias mais baixas (itens 18 e 14) sugerem um nível não muito elevado de participação das famílias nas atividades e nas decisões do agrupamento.

O item 4 apresenta uma média baixa (1,90), como já foi referido anteriormente, trata-se de um item invertido, pelo que o valor encontrado indicia que o Projeto Educativo é percebido pelos professores como um documento que espelha a cultura e identidade do agrupamento, bem como, as suas metas, missão e visão. Os professores têm a percepção que o Projeto Educativo do agrupamento não é apenas um requisito legal.

**Quadro 41: Dimensão “Organização e clima organizacional” - Escola B (N=61; n=53)**

Itens	n	Média	Desvio Padrão
1. No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	52	3,54	0,503
2. O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	49	3,41	0,537
3. O agrupamento tem como principal objetivo as aprendizagens de todos os alunos.	53	3,77	0,423
4. O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	52	1,90	0,664
5. Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	50	3,30	0,580
6. Existe uma visão unificadora do agrupamento.	47	3,30	0,623
7. O trabalho desenvolvido no agrupamento contribui para a formação integral dos alunos.	51	3,73	0,493
8. No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	50	3,38	0,530
9. No agrupamento existe uma forte implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores.	52	3,79	0,412
10. A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	45	3,36	0,645
11. O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	43	3,21	0,514
12. No agrupamento existe uma boa relação entre os	52	3,60	0,495

diferentes membros da comunidade educativa.			
13. O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	51	3,65	0,483
14. O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	42	3,21	0,565
15. O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	52	3,58	0,499
16. No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	49	3,41	0,537
17. O agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.	46	3,26	0,612
18. No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	47	3,19	0,449
19. Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	52	3,52	0,505
20. No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	51	3,25	0,523

Os dados relativos à dimensão *Satisfação do professor e desenvolvimento profissional*, ver Quadro 42, sugerem um bom clima organizacional, porque os itens “em geral, os docentes sentem-se bem no agrupamento” e “em geral, os docentes trabalham com prazer neste agrupamento” foram os que obtiveram médias mais elevadas (médias de 3,40 e 3,43, respetivamente), o que revela uma elevada concordância por parte dos professores inquiridos.

Como podemos constatar no Quadro 42, existe a perceção, por parte dos professores, que o seu trabalho é menos reconhecido pelos pais/encarregados de educação (média de 3,11) e pelos alunos (média de 3,10) do que pela liderança de topo (média de 3,23).

Entre os itens com médias mais baixas estão os itens 1, 2, 3 e 6, sugerindo a existência de poucas oportunidades de desenvolvimento profissional no agrupamento e de alguma insatisfação por parte dos professores com os resultados alcançados.

**Quadro 42: Dimensão “Satisfação e desenvolvimento profissional do professor” -  
Escola B (N=61; n=53)**

<b>Itens</b>	<b>n</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1. No agrupamento existem, de uma forma regular, oportunidades de desenvolvimento profissional.	48	3,08	0,613
2. No agrupamento os professores sentem-se encorajados a participar em atividades de desenvolvimento profissional.	47	3,04	0,588
3. Os docentes estão satisfeitos com os resultados do seu trabalho.	49	3,06	0,377
4. Em geral, os docentes sentem-se bem no agrupamento.	50	3,40	0,495
5. Em geral, os docentes trabalham com prazer neste agrupamento.	47	3,43	0,500
6. Os professores partilham de uma forma frequente momentos de lazer e atividades.	48	3,08	0,710
7. No agrupamento a maioria dos docentes estão motivados para o seu trabalho.	47	3,32	0,594
8. Os docentes sentem que a direção confia no seu trabalho.	47	3,23	0,758
9. O trabalho dos professores é reconhecido pelos pais/encarregados de educação.	44	3,11	0,387
10. O trabalho dos professores é reconhecido pelos alunos.	48	3,10	0,425

Passaremos agora à análise e discussão dos dados obtidos através das entrevistas relativos à dimensão *Modos de funcionamento e organização da escola* da Escola B.

O agrupamento a que pertence a Escola B, segundo o discurso do seu diretor, tem um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria, “há, há, há uma identidade própria” (BDir). Os professores entrevistados foram unânimes em corroborar que o agrupamento tem realmente um modo de organização que lhe confere uma identidade própria:

“Sim. Sim, sem dúvida.” (BC3)

“Sim.” (BC2)

“Sim, acho que sim...” (BC4)

“... acho que esta escola deixa marcas...” (BC4)

Esta identidade própria deve-se de acordo com os testemunhos dos professores ao tipo de liderança do diretor, “digamos que a liderança do diretor é muito, é muito

marcante [...] confere uma identidade muito própria neste agrupamento” (BC1) e, por outro lado, à existência de “regras muito definidas” (BC1) e “próprias” (BC1). No agrupamento “as estruturas estão bem definidas” (BC2), mas “sempre sob orientação do conselho pedagógico” (BC2), indiciando que o foco do agrupamento se situa ao nível das questões pedagógicas.

No discurso do diretor e dos professores entrevistados está muito presente que o principal objetivo do agrupamento é a aprendizagem dos alunos e que existe uma forte implicação dos professores na promoção do sucesso de todos os alunos, “estou convencido de todos” (BDir), porque “o grande objetivo deste agrupamento é muito transmitido aos professores” (BC3):

“Acho que tentam dar [tudo], há um envolvimento, há um empenho muito grande de toda a gente...” (BC4)

“É o sucesso dos alunos e se tiver de sair do nosso corpo, como muitas vezes sai de graça vimos, porque o objetivo é este, o que nos interessa são eles. E resulta.” (BC2)

“... ainda ontem passei por uma colega de Inglês, a tal excoordenadora, que há uma aluna que reprovou já na primeira fase e a ela até dava mais jeito estar em casa, ela estava ali, ficou a tarde toda a dar apoio a essa aluna [...] isto é importante para ver que não é só o coordenador que pede e que exige as coisas, os próprios colegas do departamento tomam a iniciativa...” (BC2)

Estes dados sugerem uma comunidade com missões e propósitos muito partilhados, com uma responsabilidade coletiva, todos os atores atuam na mesma direção, sugerindo a existência de uma “comunidade de aprendizagem profissional” (Hord, 2009; Stoll, 2012; Bolívar, 2012):

“... procura-se envolver [...] se não é a bem é a mal ...” (BC3)

“Sim, sim. Isso estou convencido que todos, estou convencido de todos... um quadro muito dinâmico, muito motivado, eu costumo dizer que todos vestiram a mesma camisola e lutam por ela e, por isso, é que nós temos tido, graças a Deus, o sucesso que temos tido. Deve-se a toda essa equipa.” (BDir)

“... a grande maioria, 98%...” (BC2)

“Eu penso que sim e começa nos departamentos...” (BP3)

“... as pessoas envolvem-se...” (BC4)

Denota-se pelos discursos dos professores entrevistados que há envolvimento de todos e que existe um sentido de pertença:

“São muito. São, são muito interventivos, participam em tudo sempre que são solicitados...” (BC1)

Os docentes parecem estar satisfeitos com os resultados obtidos pelos alunos, “estão satisfeitos com os resultados” (BC1), o grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização é elevado, o que indicia existir uma “cultura integradora” (Torres, 2008a) na Escola B:

“... é interessante que não é só o pessoal docente e não docente, mas toda a comunidade [...] é importante para nós, não é, sentir que os pais, famílias, comunidade estão envolvidas.” (BDir)

A missão do agrupamento é “por uma cidadania responsável, promover o sucesso educativo” (Projeto Educativo – Escola B):

“Preparar cidadãos para o futuro [...] a nossa missão é mesmo essa, preparar cidadãos com valores e que lhe consigamos transmitir aqueles conhecimentos necessários para a sua vida. A nossa grande missão é essa e estão sempre os valores ao de cima, sempre, sempre.” (BDir)

Há uma preocupação que vai para além da parte académica, há uma preocupação com a formação integral do aluno que se encontra preconizada na visão do agrupamento, “dotar a sociedade com jovens, pessoal e socialmente competentes” visão do agrupamento (Projeto Educativo – Escola B):

“... [os alunos] entram o portão da escola e é aquela criança que está ali a entrar que precisa de ser reconhecida em todos os aspetos...” (BDir)

“... também há uma preocupação com outras áreas, com outras dinâmicas, com outros aspetos da vida dos alunos, não é, isto ainda por cima é um meio muito rural, não é, um meio muito pequeno muito fechado, há uma certa

preocupação para que os miúdos possam ter outro tipo de contacto com outras experiências que os possam enriquecer...” (BC3)

Esta preocupação dos professores é corroborada pelo discursos dos alunos:

“Entrevistadora: a relação entre os professores e os alunos é boa?

B6’\_A1: É, preocupam-se muito.

Entrevistadora: Preocupam-se muito com o quê?

B6’\_A1: Com os alunos.

Entrevistadora: Preocupam-se com que os alunos tirem boas notas, só com a parte escolar ou com tudo?

Todos os alunos: Com tudo.”

Na definição da missão, os valores e a visão do agrupamento, aquando da elaboração do Projeto Educativo, foram envolvidas todas as partes interessadas, “toda a comunidade” (BDir). Na elaboração do Projeto Educativo do agrupamento procuram envolver sempre todas as partes, “principalmente os pais, para eles sentirem também que o projeto também é deles” (BDir):

“... já estamos a trabalhar no próximo, que este termina agora, mas estamos também com a preocupação de envolver todos...” (BDir)

Os dados sugerem que o agrupamento promove a participação e o envolvimento dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes através de reuniões e de questionários, “fez-se um questionário agora para ver quem é que queria a caderneta” (BDir), no entanto, há consciência que são os professores que ainda dominam o campo decisional nas escolas:

“Há, mas há mais dos professores, quase sempre é a estrutura que domina a escola...” (BC2)

Os objetivos e metas estão muito claros, definidos e devidamente quantificados tanto no Projeto Educativo, como no Plano de Melhoria, bem como na Carta de Missão do diretor:

“Sim, sim. Nós temos os nossos objetivos, em todas as áreas, está identificado qual é o objetivo, qual é a meta... mensurável.” (BDir)

“Sim.” (BC1)

“Sem dúvida, sem dúvida, é quantificado temos um plano de melhoria, as coisas são quantificadas...” (BC2)

“Está definido no plano de melhoria e no plano estratégico [...] Está tudo definido temos que [...] atingir aquelas metas que estão definidas nesses planos todos.” (BC2)

Há uma constante monitorização, “aqui é sempre o porquê e como resolvê-lo” (BDir). Pelo discurso do diretor é possível perceber que há uma efetiva monitorização e avaliação, que é corroborada pelos testemunhos dos professores:

“Nós vamos medindo ao longo dos períodos. Todos os períodos vamos fazendo, nas reuniões de Conselho Pedagógico, sempre uma avaliação de como é que está o cumprimento do nosso Projeto Educativo, o Plano de Melhoria e todos aqueles outros instrumentos que temos para avaliar. Temos uma equipa de avaliação interna que procura também acompanhar todo este processo e que vai periodicamente vai apresentando aos órgãos próprios, Conselho Pedagógico, os resultados que foram detetando e verificando e faz-se a reflexão, discute-se e vai e volta aos departamentos e é, é uma luta constante, os nossos Conselhos Pedagógicos são conselhos pedagógicos muito longos, porque é sempre uma discussão terrível, porque temos de encontrar sempre uma razão, não é, para o que se está a passar e porque não se atingiu determinado objetivo que estava definido e proposto por eles, não é, propuseram, agora têm de lá chegar.” (BC1)

“Sempre, sempre, sempre em final de período aí não há hipótese, são me entregues grelhas de cada professor, da avaliação que fizeram, são analisadas em conselho de departamento e são discutidas, aí não há hipótese. Porquê estes resultados e o colega tem de dizer porquê e depois então arranjar estratégias, se a culpa não for dele, digamos assim, se for dele, regra geral nunca é do professor é assim a nível de... mas pode ser a maneira de dar aulas, tem-se de arranjar estratégias não é só dizer foi por causa disso, por causa disso então como é que alteramos isso, o que é que vamos fazer para alterar isto, sempre, sempre, no departamento de línguas não há

hipótese, acho que nos outros deve ser igual. No departamento de línguas não há hipótese. (BC2)

Esta monitorização de acordo com os discursos dos professores até é exagerada em alguns casos, existindo um predomínio de documentos escritos, respeitando padrões de conformidade e uniformização, características de um modelo racional burocrático: “a legalidade, a hierarquia, a impessoalidade, a racionalidade e a especialização” (Silva, 2010):

“Eu acho que em certas situações um pouquinho excessivo, porque de facto uma das coisas que nós sentimos é excessivo trabalho que temos extra em relação a relatórios...” (BC1)

No entanto esta forma de organização é percebida como promotora de melhoria:

“... o facto de dos professores falarem mais sobre isso e terem de justificar mais acaba por, acaba por depois inconscientemente encontrar medidas para colmatar isso...” (BC1)

Pelo discurso dos professores percebe-se que “não há” (BDir) supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, “não, isso não” (BC4), mas que existe uma efetiva supervisão pedagógica “de documentos, de reuniões, dos testes” (BC2):

“... há supervisão mas a nível de departamento, não é, mais o trabalho em si a preparação das aulas, cruzamento dos testes, a discussão dos problemas, estratégias isso há essa supervisão há.” (BDir)

“... só não existe em contexto de sala de aula tudo o resto existe porque... que remédio lá tenho que supervisionar aquilo que o departamento faz, não é, tudo todo o trabalho que é feito acaba por ser supervisionado por mim, só não vou realmente às salas de aulas...” (BC3)

“Prática de supervisão pedagógica é feita através de documentos, não é, não em sala de aula, sempre na reunião, discutindo, trocando opiniões.” (BC1)

“Isso sim. Isso faz-se.” (BC4)

Como podemos constatar pelos testemunhos transcritos não existe supervisão em contexto de sala de aula no agrupamento, há “muita resistência” (BDir) para além do “problema logístico” (BC3) associado a este processo, os professores “queixam-se que não necessitam de ser controlados na sala de aula” (BDir), ainda “não está instituído que os professores vão assistir às aulas dos colegas” (BC3) e alguns professores referem mesmo “não sei se haverá vantagens” (BC4):

“... por isso é que nós temos jogado um pouco com as coadjuvações, com as assessorias, introduzir mais alguém lá para dentro e depois reconhecem que é uma mais valia...” (BDir)

No discursos dos professores percebe-se que há um bom clima no agrupamento, “aqui as pessoas são todas simpáticas” (BC3):

“... na realidade os funcionários são impecáveis, os pais são impecáveis, enfim os professores são impecáveis enfim, acho que o que eu te vou dizer claro que há sempre problemas há isto e aquilo mas não sei as pessoas interagem um bocado, o ambiente geral é bom...” (BC3)

“Em geral, as relações em geral são boas.” (BC1)

“Sim, eu acho que isso é visível em tudo, acho que sim, desde a entrada, acho que é toda a gente. [...] É sentido, acho que existe de facto.” (BC4)

No agrupamento parece existir uma estrutura de comunicação eficaz, “eu penso que circula bem” (BC2), mas é uma área que tem margem de melhoria:

“Sim para já sim, embora seja um dos pontos ainda fracos, a comunicação, mas temos vindo a melhorar de muitas formas, desde a utilização da internet e de outros meios...” (BDir)

“Eu penso que circula bem, mas não sei se poderia melhorar aí nesse ponto, mas circula e agora com email, não é, a informação de facto é mais fácil, mais rápida e circula bem não posso dizer que não...” (BC1)

“... comunicamos com todos, eu tenho a lista, todos nós temos a lista de todos os professores incluindo a direção, por qualquer coisita as comunicações são feitas, há o pessoal na sala de professores e depois há o formal, quando vês que ou não chega a informação...” (BC2)

“Acho que a direção faz chegar bem [a informação], acho que as pessoas tem noção daquilo que se pretende...” (BC4)

Em termos de comunicação as estruturas parecem bem definidas e que funcionam bem, por vezes a “direção comunica diretamente aos docentes [...] via email” (BC1), mas a maior parte das vezes essa comunicação é feita “via coordenador e o coordenador é que transmite” (BC1):

“E o inverso também, normalmente os professores, há casos pontuais em que dizem diretamente ao diretor, mas normalmente dizem ao coordenador e depois é transmitido em Conselho Pedagógico.” (BC1)

“Sim raramente, que eu saiba, o diretor irá perguntar alguma coisa a um, a um colega meu, primeiro questiona-me a mim, porque eu sou o responsável do departamento e se alguém tiver de ser castigado, chamado atenção sou eu [...] que vou chamar atenção ao colega.” (BC2)

No agrupamento também há a preocupação de promover a participação dos alunos, existem “reuniões com os representantes das turmas” (BC4):

“Tivemos que ir a... uma reunião que estavam todos os delegados da escola para falarmos do que é que podemos melhorar na escola...” (B6\_A1)

No agrupamento existe participação das famílias nas atividades do agrupamento, os pais “são presentes vêm à escola” (BP4) e “valorizam muito” a escola (BP4), existe um reconhecimento de todos:

“Toda a comunidade reconhece o trabalho [realizado] e isso é muito importante para nós.” (BDir)

Os testemunhos dos professores entrevistados revelam que os professores estão satisfeitos e gostam de trabalhar no agrupamento, estes resultados vão ao encontro dos dados obtidos através do questionário, onde 74,5% dos professores mostraram concordância com o item “em geral, os docentes trabalham com prazer neste agrupamento”:

“Gosto, gosto, gosto.” (BP5)

“Gosto, sempre gostei.” (BC4)

“... quem vem fica, [...] é o melhor sinal...” (BC4)

Os dados também sugerem que há uma preocupação em promover o desenvolvimento profissional dos professores e dos funcionários, embora o foco do agrupamento seja mais os alunos:

“Sim, eu acho que se tenta, não tem havido muito é verdade, as dificuldades, mas eu acho que a direção, tem tentado, tem tentado fazer o mais possível, claro que dentro das possibilidades.” (BC1)

“Eu acho que sim, acho que sim...” (BC4)

### **Breve síntese comparativa das duas escolas**

Quando comparamos os resultados dos itens relativos à *Organização do agrupamento e clima organizacional* dos questionários dos professores, das duas escolas, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens 12, 13 e 18, “no agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa”, “o clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo” e “no agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.” (cf. Quadro 43).

### **Quadro 43: Comparação do nível de concordância dos professores das duas escolas relativamente à dimensão “Organização do agrupamento e clima organizacional”**

Itens	Escola	n	Ordem Média	U
1. No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	Escola A	28	37,21	636,000
	Escola B	52	42,27	
	Total	80		
2. O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	Escola A	28	37,93	656,000
	Escola B	49	39,61	
	Total	77		
3. O agrupamento tem como principal objetivo as aprendizagens de todos os alunos.	Escola A	31	44,23	768,000
	Escola B	53	41,49	
	Total	84		
4. O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	Escola A	32	43,77	791,500
	Escola B	52	41,72	
	Total	84		
5. Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	Escola A	31	45,35	640,000
	Escola B	50	38,30	
	Total	81		
6. Existe uma visão unificadora do agrupamento.	Escola A	29	38,17	672,000
	Escola B	47	38,70	
	Total	76		
7. O trabalho desenvolvido no agrupamento contribui para a formação integral dos alunos.	Escola A	33	37,64	681,000
	Escola B	51	45,65	
	Total	84		
8. No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	Escola A	29	36,22	615,500
	Escola B	50	42,19	
	Total	79		
9. No agrupamento existe uma forte implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores.	Escola A	32	40,34	763,000
	Escola B	52	43,83	
	Total	84		
10. A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	Escola A	29	39,24	602,000
	Escola B	45	36,38	
	Total	74		
11. O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	Escola A	25	34,46	536,500
	Escola B	43	34,52	
	Total	68		
12. No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	Escola A	33	36,17	632,500*
	Escola B	52	47,34	
	Total	85		
13. O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	Escola A	32	34,78	585,000*
	Escola B	51	46,53	
	Total	83		
14. O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	Escola A	30	39,15	550,500
	Escola B	42	34,61	
	Total	72		
15. O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	Escola A	32	40,50	768,000
	Escola B	52	43,73	
	Total	84		
16. No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	Escola A	27	33,31	521,500
	Escola B	49	41,36	
	Total	76		
17. O agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.	Escola A	26	37,19	580,000
	Escola B	46	36,11	
	Total	72		
18. No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	Escola A	32	45,56	574,000*
	Escola B	47	36,21	
	Total	79		
19. Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	Escola A	32	42,00	816,000
	Escola B	52	42,81	
	Total	84		
20. No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	Escola A	31	40,71	766,000
	Escola B	51	41,98	
	Total	82		

Legenda: \*<0,05

Os professores da Escola B revelam um grau de concordância significativamente superior ao dos professores da Escola A na maioria dos itens da dimensão *Modos de funcionamento e organização da escola*.

Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas nos itens “no agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria”, “no agrupamento é fomentado o sentido de pertença” e “no agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional” tendo em conta as entrevistas do diretor e dos coordenadores de departamento, percebe-se que as duas escolas são diferentes relativamente a estes itens. Na Escola B os dados sugerem que existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria e um grande sentido de pertença ao contrário da Escola A.

Também se denotou diferenças ao nível da definição de objetivos e metas e na forma como os processos são monitorizados. A Escola B apresenta traços de uma “comunidade de aprendizagem profissional” (Hord, 2009; Stoll, 2012; Bolívar, 2012), pois foi possível perceber um compromisso apaixonado com a própria aprendizagem e com a dos alunos, partilhando responsabilidades e trabalhando como um todo para atingir as metas e os objetivos definidos. Este grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização elevado evidenciado na Escola B permite concluir que existe uma “cultura integradora” (Torres, 2008a).

Na Escola A foi percecionado que a identificação coletiva com os objetivos e valores da organização é baixa, sobressaindo a natureza individual da ação docente e a escola enquanto “sistema debilmente articulado” (Weick, 1976).

Em suma, dos resultados obtidos ressalta que a Escola A ainda não tem um identidade própria, tem uma frágil cultura organizacional (“cultura fragmentadora” (Torres, 2008a)) e um sentido de pertença difuso, os objetivos e metas estão pouco claros, a comunidade com missões e propósitos pouco partilhados, enquanto que a escola B tem uma organização que lhe confere uma identidade própria e uma forte cultura organizacional (“cultura integradora” (Torres, 2008a)), existindo um grande sentido de pertença dos professores, que se identificam com a escola, considerando que esta tem uma cultura organizacional distintiva, com missões e propósitos são partilhados (cf. Quadro 45).

**Quadro 44: Quadro síntese de comparação das duas escolas relativamente ao “Modo de funcionamento e organização da escola”**

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>
<b>1. Identidade própria</b>	–	++
<b>2. Cultura integradora</b>	–	++
<b>3. Sentido de pertença</b>	–	++
<b>4. Compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos</b>	+	++
<b>5. Comunidade com partilha de missões e propósitos</b>	–	++
<b>6. Clareza dos objetivos e metas</b>	+	++

**Legenda:**

Pouca/Frágil

--

–

+

Muito/Forte

++

## 2. Lideranças

Iremos agora apresentar os resultados relativos ao eixo relativo às lideranças, tendo em conta os resultados dos questionários dos alunos e professores e as entrevistas a professores, coordenadores de departamento e alunos.

### Escola A

A parte do questionário dos professores relativo à dimensão *Liderança* era constituída por itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: *concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não tenho opinião*. Na Escola A, como podemos ver no Quadro 45, todos os itens relativos a esta categoria apresentam médias que variaram entre os valores de 2,95 e 3,67, sendo os itens 1 e 3 os itens que apresentam as médias mais elevadas (média de 3,61 e 3,67, respetivamente), o que sugere que o diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos e que a liderança de topo é centrada nas pessoas. Também da análise dos resultados apresentados do Quadro 45 ressalta que o pessoal docente é envolvido pelo diretor na promoção da gestão, flexibilização e decisão curricular, bem como, num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento. Os resultados sugerem ainda que a liderança de topo está atenta às necessidades profissionais dos docentes, pois existe um elevado nível de concordância neste item por parte dos professores.

Os itens que apresentam as médias mais baixas (média de 2,95) são os itens 12 e 19 que dizem respeito ao sentido de proximidade que o diretor estabelece com alunos e professores (o diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos). Os dados obtidos relativos ao tipo de liderança exercida pelo diretor sugerem algum distanciamento entre a liderança de topo e os professores e alunos e indiciam um tipo de liderança pouco colegial.

**Quadro 45: Dimensão “Liderança” – Escola A (N=58; n=33)**

<b>Itens</b>	<b>n</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1. O diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos do agrupamento.	31	3,61	0,558
2. No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas.	28	3,29	0,659
3. O diretor está comprometido e implicado com o agrupamento.	30	3,67	0,479
4. O diretor tem uma estrutura de comunicação eficaz.	30	3,40	0,621
5. Os professores sentem que o diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	30	3,30	0,702
6. O diretor mostra preocupação com cada um dos docentes.	29	3,48	0,634
7. O diretor e a equipa que trabalha diretamente com ele estão centrados em questões pedagógicas.	30	3,53	0,571
8. No agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos.	30	3,53	0,571
9. O diretor contribui para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.	28	3,46	0,508
10. O diretor promove a gestão, flexibilização e decisão curricular.	28	3,54	0,508
11. Em geral, a comunidade escolar está satisfeita com o trabalho que o diretor está a realizar.	25	3,40	0,500
12. O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos.	21	2,95	0,805
13. O pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	29	3,52	0,574
14. O diretor está atento às necessidades profissionais dos docentes.	29	3,52	0,574
15. O diretor estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir.	30	3,47	0,571
16. O diretor assegura que as prioridades dos professores são consistentes com os objetivos do agrupamento.	28	3,32	0,548
17. Em geral, os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor.	28	3,39	0,685
18. O diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	28	3,39	0,629
19. O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.	21	2,95	0,590

Vamos agora cruzar os resultados obtidos através do questionário dos professores com os dados obtidos nas entrevistas do diretor e dos professores e dos alunos.

A Escola A pertence a um agrupamento dirigido por uma pessoa com muitos anos de experiência em cargos de gestão noutros agrupamentos e com formação na área da gestão e administração escolar:

“De diretor 3 [anos], mas de, de elemento da direção já tenho vinte e tal anos de gestão.” (ADir)

“Fiz um, uma pós-graduação em gestão escolar e administração escolar.” (ADir)

O diretor refere que há três anos atrás nunca teve “vontade de ser diretor” (ADir), a sua candidatura deveu-se a “uma circunstância” (ADir), tendo sido uma candidatura externa ao próprio agrupamento:

“... confesso que até me candidatar a diretor sentia-me satisfeito com aquilo que fazia, sendo uma espécie de braço direito do diretor [...] Era subdiretor e gostava imenso do que fazia porque era eu que lidava diretamente quer com alunos, quer com professores...” (ADir)

“Quando me candidatei para aqui, confesso que foi a decisão profissional da minha vida mais difícil de tomar, porque foram pessoas que faziam parte da direção deste agrupamento que me pediram para me candidatar.” (ADir)

O diretor do agrupamento a que pertence a Escola A não conhecia as pessoas, as escolas e as comunidades do agrupamento quando se candidatou ao cargo, foi “quase um salto no escuro” (ADir), mas candidatou-se porque de acordo com o seu discurso “seria um desafio interessante” (ADir).

O discurso do diretor aponta para uma liderança do tipo colegial e democrática, uma liderança de proximidade, de compromisso e de manutenção do *statu quo*:

“Procuro consensos, quando tenho que decidir contra muita gente também decido, mas também procuro explicar por é que o faço, mas tenho essa capacidade e acho que é uma das coisas das pessoas que me conhecem, a capacidade de saber ouvir e nunca me chatear com ninguém por discordar, que é fundamental para quem está num cargo destes.” (ADir)

“[Pausa] Eu sou uma pessoa pacífica, não quer dizer que às vezes não mando um berro, mas sou uma pessoa pacífica e acho que [pausa] de alguma

maneira também procuro que as coisas aconteçam de forma pacífica.”  
(ADir)

O diretor refere como elementos chave do seu tipo de liderança o saber “ouvir os outros” (ADir) e a sua grande experiência em administração e gestão escolar “em escolas diferentes, ambientes diferentes” (ADir):

“O fundamental no meio disto tudo é que eu tenho uma experiência muito grande de gestão, são vinte e tal anos é muita coisa, em escolas diferentes, em ambientes diferentes e isto foi o que me ajudou, e ajudou imenso e depois naturalmente sou uma pessoa que gosto muito de ler, tenho muitas horas de leitura e isto ajuda-nos a pensar nas coisas. Tenho ou tive a sorte de trabalhar com o [diretor da Escola B] que há muita pessoa que não gosta dele mas aprendi com ele que realmente estar à frente de uma escola é um ato de entrega total, ele vive para a escola e não vive para mais nada...”  
(ADir)

No discurso do diretor sobressaíram algumas dificuldades no exercício do seu cargo:

“No início foi complicado, a direção do agrupamento teve dificuldades... dificuldades em harmonizar procedimentos... houve muita resistência, um pouco de boicote, mas neste momento está tudo estabilizado e a direção já conseguiu impor a sua liderança.” (AC5)

Os coordenadores entrevistados foram unânimes em considerar que o diretor tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos, a “direção tem o cuidado também de analisar os resultados e ver o que é que está a correr mal” (AC1), embora este compromisso pareça não ter implicações:

“Eu acho que sim.” (AC1)

“Sim.” (AC2)

“Sim.” (AC4)

“Penso que sim.” (AC5)

Também foram unânimes em afirmar que no agrupamento existe uma liderança de topo preocupada com a promoção do sucesso dos alunos:

“Sim.” (AC2)

“Sim, há uma grande preocupação com o sucesso dos alunos...” (AC4)

“Estão sempre atentos...” (AC1)

No discursos dos professores entrevistados nota-se que percebem que a direção está centrada em questões pedagógicas:

“Sim, devido às medidas que implementam.” (AC4)

“Sim, há uma grande preocupação com o sucesso dos alunos, sobretudo nesta escola, onde há alunos mais problemáticos. Há uma grande preocupação com o futuro dos alunos, por isso foram criados percursos alternativos (CEFs e VOCs) para que os alunos possam ter sucesso, consigam fazer o ensino básico.” (AC4)

“Sim.” (AC2)

No entanto, os dados sugerem que a direção parece estar apenas discursivamente centrada em questões pedagógicas, sobressaindo uma preocupação com regras impostas, com o domínio de documentos escritos (evidências), traços de uma racionalidade burocrática:

“Na minha opinião essa preocupação existe, mas como este agrupamento é um mega agrupamento, isso acaba por ficar para segundo plano, por falta de tempo, excesso de trabalho e porque há uma maior preocupação com a parte burocrática, com as evidências, do que com essa parte.” (AC5)

Alguns problemas são detetados mas não são resolvidos de imediato, sugerindo que a liderança está pouco centrada na aprendizagem, porque não está centrada na qualidade do ensino e nos resultados da aprendizagem obtidos pelos alunos:

“Sim e nós ao fazermos a supervisão pedagógica detetamos turmas que estão que não conseguem completar os programas num ano e depois já prevemos no ano seguinte que sejam recuperados os conteúdos em atraso de modo que no final de ciclo tenha sido tudo lecionado.” (AC1)

Não são conhecidos os modos de ensinar dos professores, nem parecem existir dispositivos de compreensão dos resultados e dos processos no agrupamento. Não

existe supervisão pedagógica em contexto de sala de aula e os dispositivos de monitorização também apresentam fragilidades o que sugere uma liderança do tipo *laissez-faire*.

O diretor quando questionado se há outros líderes no agrupamento não faz referência às pessoas que ocupam as lideranças intermédias, refere apenas que “tenho dois professores que são dois líderes daquilo que devem ser boas pessoas, são exemplos” (ADir), sugerindo pouca autonomia nas diversas áreas de coordenação, apenas parece estar garantindo apoio e proximidade, evidenciando pouca distribuição da liderança:

“Sim, quando preciso de alguma coisa sinto apoio.” (AC4)

“Sim, quando solicito alguma coisa sou atendida.” (AC2)

Os coordenadores de departamento curricular quando questionados se os professores do seu departamento lhe reconhecem competências de liderança foram unânimes em responder afirmativamente, referindo o respeito e a falta de queixas sobre o seu trabalho como indicadores desse reconhecimento:

“Porque sinto que sou respeitada e fui votada para o cargo. Antes deste sistema já era coordenadora de departamento se não me reconhecessem competências de liderança não tinham votado em mim.” (AC2)

“... eu costumo fazer um questionário de autoavaliação do trabalho do departamento e até agora os colegas não se têm queixado, portanto acho que sim.” (AC1)

“Porque até hoje têm-me tratado bem.” (AC4)

O diretor assume a responsabilidade por tudo o que acontece no agrupamento, o que sugere uma concentração de tarefas e uma frágil distribuição da liderança como processo de influência. Os dados sugerem que a distribuição da liderança se situa mais ao nível da distribuição de tarefas:

“Eu isso não tenho dúvidas, quem tem de ser mesmo o responsável por tudo o que acontece tenho de ser eu, sobretudo quando as coisas não correm bem,

porque realmente se não pensei nelas devia ter pensado, a responsabilidade tem de ser sempre minha.” (ADir)

Os itens “a direção da escola mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes solicitam”, “a direção preocupa-se com o bem estar dos alunos” e “direção apoia o desenvolvimento de atividades de acordo com as necessidades/interesses dos alunos” do questionário aplicados aos alunos obteve uma concordância de 83,3%, 80% e 65,6% dos respondentes, respetivamente, indiciando que existe por parte dos alunos a percepção que a direção se preocupa com o seu bem estar e está atenta às suas necessidades e interesses. A direção da escola, mostra disponibilidade para ouvir os alunos e reúne com os delegados e com os subdelegados de turma durante o ano. No entanto, os alunos têm a percepção que o diretor é uma pessoa um pouco ausente:

“... nunca está presente, não é nada compreensivo e nunca está disponível...”  
(AA\_Q149)

“... o diretor da escola quase nunca está lá...” (AA\_Q164)

Estes testemunhos dos alunos são corroborados pelo discurso do próprio diretor:

“... às vezes passo uma semana inteira em reuniões, não faço mais nada, é que não faço mais nada, eu hoje já tive antes de chegar aqui três reuniões, vou ter a semana toda cheia de reuniões, porque há uma associação que quer reunir por causa disto, tenho de ir a uma escola por causa daquilo, depois há um pai que quer reunir por causa da comida outro que quer reunir por causa das AECs, é muita escola, é muita gente e absorve-me tempo, muito, eu só em deslocações desgasto-me, desgasto-me.” (ADir)

Os dados sugerem que o trabalho do diretor, por indisponibilidade de tempo e por questões organizativas, se centra em “funções pedagogicamente pobres” (Guerra, 2014, p. 34), que não estão diretamente ligadas à qualidade do processo educativo.

## Escola B

Na Escola B, como podemos ver no Quadro 46, todos os itens relativos à dimensão *Liderança* apresentam médias que variaram entre os valores de 2,29 e 3,69, sendo os itens 1 e 3 os itens que apresentam as médias mais elevadas (média de 3,69 e 3,59, respetivamente), o que sugere que o diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos e que a liderança de topo é centrada nas pessoas. Também na análise dos dados do Quadro 46 ressalta ainda que o pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento (média de 3,51).

O item que apresenta a média mais baixa (média de 2,29) é o item 12 que diz respeito à relação de proximidade estabelecida entre o diretor e os alunos e professores (o diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos). O item 19 (o diretor do agrupamento assume um tipo de liderança colegial) também apresenta um nível de concordância não muito levado, sugerindo uma liderança de topo pouco colegial.

**Quadro 46: Dimensão “Liderança” – Escola B (N=61; n=53)**

Itens	n	Média	Desvio Padrão
1. O diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos do agrupamento.	49	3,69	0,466
2. No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas.	44	3,32	0,561
3. O diretor está comprometido e implicado com o agrupamento.	51	3,59	0,572
4. O diretor tem uma estrutura de comunicação eficaz.	50	3,08	0,778
5. Os professores sentem que o diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	49	3,20	0,707
6. O diretor mostra preocupação com cada um dos docentes.	46	3,33	0,701
7. O diretor e a equipa que trabalha diretamente com ele estão centrados em questões pedagógicas.	49	3,39	0,640
8. No agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos.	52	3,46	0,576
9. O diretor contribui para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.	45	3,22	0,560
10. O diretor promove a gestão, flexibilização e decisão	49	3,24	0,522

curricular.			
11. Em geral, a comunidade escolar está satisfeita com o trabalho que o diretor está a realizar.	42	3,31	0,563
12. O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos.	41	2,29	0,814
13. O pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	51	3,51	0,612
14. O diretor está atento às necessidades profissionais dos docentes.	42	3,40	0,544
15. O diretor estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir.	49	3,35	0,561
16. O diretor assegura que as prioridades dos professores são consistentes com os objetivos do agrupamento.	47	3,23	0,520
17. Em geral, os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor.	46	3,04	0,759
18. O diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	48	3,27	0,574
19. O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.	38	2,68	0,962

Vamos agora triangular os resultados obtidos através do questionário dos professores com os dados obtidos nas entrevistas do diretor e dos professores e alunos.

A Escola B pertence a um agrupamento dirigido por uma pessoa desde “sempre” (BDir), desde “que ele foi criado, desde 1996” (BDir). O diretor do agrupamento possui muitos anos de experiência em cargos de gestão, “tenho 41 anos de gestão” (BDir) e alguma formação na área da gestão e administração escolar:

“Fui fazendo várias, na área de administração escolar [...] não licenciaturas, nem nada, mas aquela formação que se faz a nível do ministério. Eu também pertenci às primeiras 100 escolas que tiveram autonomia financeira [...] administrativa e financeira, e nessa altura tivemos formação intensiva na, em Lisboa IG, no antigo DGE.” (BDir)

“E depois a experiência acumulada e formação que se vai fazendo ao longo do percurso, formação na área da administração escolar.” (BDir)

Os dados sugerem que a liderança exercida pelo diretor é uma liderança forte, “tem uma capacidade de trabalho fantástica, quer dizer tem uma visão, sabe aquilo que quer” (BC4):

“... [o diretor] é uma pessoa muito preocupada com o agrupamento, é como se fosse a sua segunda casa, ele é como se fosse um pai deste agrupamento... exerce uma liderança forte, sem dúvida nenhuma, é muito influente...” (BC3)

O diretor referiu que “estava a dirigir” (BDir) uma escola e ao mesmo tempo estava “a abrir esta” (BDir), porque na altura devido ao elevado número de alunos era necessário abrir mais uma escola nesta área geográfica do concelho. Considera que o seu trabalho neste agrupamento é como “ver crescer um filho” (BDir), transparece das suas palavras uma forte implicação com o agrupamento, corroborado pelo testemunho dos professores:

“Desde carregar as coisas cá para dentro para começar, nós tínhamos os trolhas a trabalhar aqui e tivemos que correr com eles para abrir a escola. [...] tínhamos mesmo que arrancar a escola em setembro senão os meninos ficavam na rua.” (BDir)

“Não duvido, estou cá há pouco mas sinto isso. E muitas vezes quando nos chama atenção não é no sentido de nos castigar, é que ele está tão envolvido com isto que quer que as coisas resultem, e acho que se ele pudesse até fazia as coisas por nós, é o que eu acho. Eu não vejo isso como... é um coisa boa, muitas vezes não é tão bom quanto isso, mas eu entendo o porquê, entendo, lá está, a envolvência que ele tem com isto, com a escola, e a escola engloba tudo a nível físico a nível das aprendizagens, envolve tudo.” (BC2)

Os discursos dos professores entrevistados são unânimes em considerar que neste agrupamento há uma liderança de topo forte e marcante pelo “que exige” (BC1) e que na escola “está a imagem dele e está muito bem” (BC4):

“Há, há [uma liderança forte]. Sim, sim, eu acho.” (BC2)

“... a liderança do diretor é muito, é muito marcante...” (BC3)

A liderança de topo é percecionada como um dos pontos fortes do agrupamento:

“... pontos fortes, a direção.” (BC2)

“... é a direção sem dúvida. Podemos não concordar, volto a dizer isto, que é verdade não concordo com tudo, mas se não fosse ele não sei até que ponto as coisas [funcionavam].” (BC2)

“Sim, sem dúvida e presente.” (BC2)

“Eu penso que a liderança forte de facto faz diferença, eu acho que faz.” (BC1)

“... apesar da idade [...] tem uma capacidade de trabalho fantástica, quer dizer tem uma visão, sabe aquilo que quer.” (BC4)

O diretor sente-se “um gestor e líder” (BDir) do agrupamento, “às vezes é necessário ser gestor” (BDir), e outras vezes procura ser líder e considera que tem conseguido desempenhar estas duas funções inerentes ao cargo que ocupa.

A sua forma de liderar, segundo as suas próprias palavras, é uma *liderança situacional*, “tem de tudo, tem desde ditador [risos] depende dos assuntos e do momento, às vezes temos de ser mais rígidos, mais ditador e mais sei lá, autocrata” (BDir), mas também:

“... respeitar os colegas e isso é ponto de honra os valores, agora não deixo de ter a minha opinião e defendo-a com unhas e dentes seja aonde for, seja aqui internamente ou externamente nas outras estruturas onde a gente participa, seja nas reuniões com o Ministério seja com quem for, defendo as minhas ideias, aceito quando estou errado...” (BDir)

“... procuro saber ouvir, isso é que acho que é muito importante também e os colegas sabem, quando precisam de desabafar também têm aqui uma pessoa para os ouvir e ser camarada ou colaborador e procurar ser gestor e também gerir para ter os recursos que eles todos gostariam de ter.” (BDir)

O tipo de liderança que exerce é reconhecida pelos pares como um exemplo:

“Tenho às vezes alguns sinais, colegas que trabalharam comigo e que também passaram a liderar outros agrupamentos e que chegaram a afirmar que se hoje são foi porque tiveram a trabalhar comigo.” (BDir)

“Acho que sim, acho que há sinais de quando se fala do [seu nome] fala-se com algum respeito.” (BDir)

Os professores entrevistados corroboram um estilo de liderança colegial, por um lado e autocrata, por outro:

“... na outra escola, não sabia nada, nas reuniões não se falava de nada, pronto também já vai há uns anitos, mas a verdade é que aqui não, sente-se

alguém por trás, sente-se que alguém que manda, que manda no sentido de, está atento...” (BC2)

O testemunho dos professores sugerem que a direção tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens, está muito centrada em questões pedagógicas, revelando um tipo de liderança instrucional/pedagógica, “a maior preocupação é com os alunos” (BC3):

“Porque nos está sempre a questionar que medidas pedagógicas é que nós aplicamos aos alunos e que resultados obtemos e o quê que fazemos de diferente, o que é que, o que é que estamos a tentar fazer para melhorar, as práticas pedagógicas.” (BC3)

“Sem dúvida, sem dúvida, acho que o senhor diretor envolve-se muito, envolve-se no sentido emotivamente, acho que o homem, vou chamá-lo assim, o homem, ele vive isto.” (BC2)

“Sim, uma parte, principalmente sim, o objetivo eu volto a dizer é os nosso alunos terem bons resultados nas provas finais eu desde que tenho um turma no sétimo ano ou no 5.º, 5.º não é comigo, eu sou 3.º ciclo ou secundário, mas desde o 5.º o objetivo é desde o aluno que entra aqui no 5.º é prepará-lo para o 9.º ano.” (BC2)

“É isso apesar de tirar bons resultados acaba por se tentar melhorar obviamente, porque ainda há algumas, há muitas coisas a fazer com certeza, não é.” (BC3)

O trabalho desenvolvido pela liderança de topo é percepcionado como eficaz na promoção do sucesso:

“Acho que sim.” (BC3)

“Sim na promoção do sucesso é sem dúvida.” (BC1)

“Ah, sem dúvida, sem dúvida. O objetivo é esse, o sucesso.” (BC2)

A liderança de topo aposta na partilha de responsabilidades com as lideranças intermédias e na valorização das suas competências dos profissionais, reconhecendo-lhes capacidade de liderança, sugerindo a existência de uma liderança distribuída, partilhada. As estruturas intermédias funcionam e parecem existir outros líderes no agrupamento para além do diretor:

“Sim, sim, sim, sim. Os coordenadores de departamento principalmente, o coordenador dos diretores de turma. Todas as outras estruturas, todas elas têm... isto é como um navio...” (BDir)

As lideranças intermédias são valorizadas, garantindo-lhes apoio e proximidade, potenciando um ambiente de trabalho agradável:

“... sente-se que quando precisamos de alguma coisa eles estão cá, eles estão presentes...” (BC2)

“Entrevistadora: Sentes-te apoiada pela direção no exercício do teu cargo?”

“Sim.” (BC3)

“... raramente, que eu saiba, o diretor irá perguntar alguma coisa a um, a um colega meu, primeiro questiona-me a mim, porque eu sou o responsável do departamento” (BC2)

“Sim, nunca um professor passa, envia diretamente ao diretor um assunto que teria de passar, porque será logo reenviado, a dizer isso tem de passar pelo departamento.” (BC2)

Os resultados indiciam que o trabalho da gestão intermédia é reconhecido, sobretudo, na prestação do serviço educativo:

“Não é o capitão que vai lá acima, que leva o barco a bom porto, não é, desde o que está num convéns até o que está ao leme, por isso é que eu acho que quando as pessoas procuram criticar A, B ou C..., não quer dizer que não haja por vezes elementos que possam perturbar, mas a maioria, quase que dizia na sua totalidade, são extremamente importantes na condução do barco, não é, e este barco se chegou aonde chegou, nas condições que chegou é porque todos eles trabalham, é o vestir a camisola.” (DirB)

Mas também é-lhes exigido responsabilidade e prestação de contas. A distribuição da liderança é sempre monitorizada por parte da liderança de topo:

“... é sempre uma discussão terrível, porque temos de encontrar sempre uma razão [...] para o que se está a passar e porque não se atingiu determinado objetivo que estava definido...” (BDir)

“Vão relatando e os resultados que vão tendo, porque quando há maus resultados eles também são chamados [...] e os coordenadores são apertados entre aspas no Conselho Pedagógico e quando há bons resultados também são elogiados...” (BDir)

Tudo é monitorizado pelo diretor até as comunicações feitas por email:

“É sempre via coordenador de departamento, nunca ultrapassamos as estruturas, e pressionamos sempre para que a gente saiba que aquilo está ser cumprido, pressionamos, sempre que eles fazem uma comunicação ao grupo mandam com o meu conhecimento para eu saber que aquilo foi tratado, para eu saber também como é que está ou não.” (BDir)

Os dados obtidos também sugerem um monitorização constante por parte das lideranças intermédias, os discursos indiciam um exercício efetivo das funções que ocupam, “quem ocupa esses cargos tem de estar atento” (BC2), quando é detetado um problema é tratado de imediato “eu como coordenador de departamento se, se vir um resultado no 5.º ano de Português que não me agrada eu vou chamar a colega” (BC2):

“Monitorizar, não pôr em causa a competência da colega é perguntar porquê tens estes resultados e os outros 5.º anos não têm, o que é que se passa. O problema é teu? É da turma? Se é da turma vais arranjar estratégias. Sim isso funciona.” (BC2)

“São logo chamados atenção, se calhar estou a passar a ideia de uma ditadura, não tem nada a ver são hierarquias que funcionam.” (BC2)

Os dados indiciam ainda que a liderança de topo ausculta os professores antes de tomar decisões pedagógicas no órgão próprio, mas parecem existir departamentos com *mais peso* nessas decisões, “quando se trata de resultados que acabamos por ser sempre, ter menos peso” (BC3):

“... às vezes penso que não estou lá a fazer nada, mas outras vezes também vou dando algum contributo e até é aceite e, também acaba por, por, por influenciar alguma coisa em, em outras coisas, atividades...” (BC3)

Os itens “a direção da escola mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes solicitam”, “a direção preocupa-se com o bem estar dos alunos” e “direção apoia o desenvolvimento de atividades de acordo com as necessidades/interesses dos alunos” do questionário aplicados aos alunos obteve uma concordância de 83%, 91,5% e 93% dos respondentes, respetivamente, indiciando que existe por parte dos alunos a perceção que a direção se preocupa muito com o seu bem estar, com as suas necessidades e interesses, as atividades “são todas muito fixes” (B6’\_A1):

“... até a direção se preocupa connosco, mesmo quando dá os castigos está sempre preocupada, eu acho...” (B6’\_A3)

“Está sempre preocupada.” (B6’\_A1)

Mostrando disponibilidade para ouvir os alunos:

“B6’\_A2: Mostra, eu acho que mostra

B6'\_A1: Está sempre preocupada.

B6'\_A3: Faz reuniões.”

“B6'\_A3: Sim para nos ouvir.

B6'\_A1: Eu falei, eu e a B6'\_A3 falamos porque somos os delegados da turma. Tivemos que ir a uma reunião que estavam todos os delegados da escola para falar para saber o que é que podemos melhorar na escola e isso.”

O agrupamento foi sujeito a avaliação externa a última vez no ano letivo 2011|12, tendo obtido no domínio “Liderança e Gestão” a classificação de Muito Bom, os resultados obtidos, após triangulação dos dados, vão ao encontro do que consta no relatório dessa avaliação externa:

“O exercício da liderança do Agrupamento satisfaz muito positivamente alunos e encarregados de educação, bem como trabalhadores docentes e não docentes, cuja participação promove, partilhando competências e responsabilidades e valorizando os seus contributos para o funcionamento escolar.” (Relatório IGEC\_B, p. 6-7)

“O diretor demonstra uma boa capacidade de organização e de promoção da participação dos diferentes atores educativos. O conhecimento das competências pessoais e profissionais dos trabalhadores docentes e não docentes permite afetar recursos em função da formação específica e adequar perfis às funções e tarefas a desempenhar, o que favorece uma gestão eficaz do Agrupamento. A consideração, sempre que possível, dos interesses e motivações individuais contribui para a satisfação dos trabalhadores docentes e não docentes. A motivação e participação dos agentes educativos decorrem da abertura da direção às suas ideias e sugestões e do reconhecimento do seu trabalho.” (Relatório IGEC\_B, p. 7)

### **Breve síntese comparativa das duas escolas**

Quando comparados os resultados dos itens relativos à *Liderança* dos questionários dos professores das duas escolas, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens 10, 12 e 17, “o diretor promove a gestão, flexibilização e decisão curricular”, “o diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos” e “em geral, os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor” (cf. Quadro 47). Estes resultados parecem indiciar que na Escola A existe um maior reconhecimento da liderança de topo pelo trabalho que os professores realizam, uma maior abertura ao diálogo com

alunos e professores por parte do diretor e uma maior gestão e flexibilidade curricular promovida pelo diretor. Estas percepções por parte dos professores advêm, por um lado, de uma liderança de topo discursivamente instrucional/pedagógica, sem exigência de prestação de contas e, por outro lado, de uma liderança de proximidade, comprometida com a manutenção do *statu quo*.

**Quadro 47: Comparação do nível de concordância dos professores das duas escolas relativamente à dimensão “Liderança”**

Itens	Escola	n	Posição média	U
1. O diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos do agrupamento.	Escola A	31	39,06	715,000
	Escola B	49	41,41	
	Total	80		
2. No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas.	Escola A	28	36,25	609,000
	Escola B	44	36,66	
	Total	72		
3. O diretor está comprometido e implicado com o agrupamento.	Escola A	30	42,33	625,000
	Escola B	51	40,22	
	Total	81		
4. O diretor tem uma estrutura de comunicação eficaz.	Escola A	30	45,97	586,000
	Escola B	50	37,22	
	Total	80		
5. Os professores sentem que o diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	Escola A	30	41,97	676,000
	Escola B	49	38,80	
	Total	79		
6. O diretor mostra preocupação com cada um dos docentes.	Escola A	29	40,72	588,000
	Escola B	46	36,28	
	Total	75		
7. O diretor e a equipa que trabalha diretamente com ele estão centrados em questões pedagógicas.	Escola A	30	42,82	650,500
	Escola B	49	38,28	
	Total	79		
8. No agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos.	Escola A	30	43,23	728,000
	Escola B	52	40,50	
	Total	82		
9. O diretor contribui para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.	Escola A	28	41,75	497,000
	Escola B	45	34,04	
	Total	73		
10. O diretor promove a gestão, flexibilização e decisão curricular.	Escola A	28	45,59	501,500*
	Escola B	49	35,23	
	Total	77		
11. Em geral, a comunidade escolar está satisfeita com o trabalho que o diretor está a realizar.	Escola A	25	35,50	487,500
	Escola B	42	33,11	
	Total	67		
12. O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos.	Escola A	21	40,57	240,000**
	Escola B	41	26,85	
	Total	62		
13. O pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	Escola A	29	40,41	737,000
	Escola B	51	40,55	
	Total	80		
14. O diretor está atento às necessidades profissionais dos docentes.	Escola A	29	38,40	539,500
	Escola B	42	34,35	
	Total	71		
15. O diretor estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir.	Escola A	30	42,75	652,500
	Escola B	49	38,32	
	Total	79		
16. O diretor assegura que as prioridades dos professores são consistentes com os objetivos do agrupamento.	Escola A	28	39,93	604,000
	Escola B	47	36,85	
	Total	75		
17. Em geral, os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor.	Escola A	28	43,61	473,000*
	Escola B	46	33,78	
	Total	74		
18. O diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	Escola A	28	41,30	593,500
	Escola B	48	36,86	
	Total	76		
19. O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.	Escola A	21	32,40	348,500
	Escola B	38	28,67	
	Total	59		

Legenda: \*<0,05; \*\*<0,01

Cruzando os dados obtidos pelos questionários aplicados aos professores com os testemunhos dos professores entrevistados percebemos que existem diferenças entre as duas escolas ao nível das lideranças (cf. Quadro 48). Na Escola A as lideranças (de topo e intermédias) estão apenas discursivamente focadas na aprendizagem dos alunos, a liderança de topo pouco efetiva, supostamente instrucional/pedagógica, sem exigência de prestação de contas. A liderança está pouco distribuída/partilhada e é pouco eficaz na promoção do sucesso dos alunos. O diretor está comprometido e implicado com *statu quo*.

Na Escola B as lideranças (de topo e intermédias) estão muito focadas na aprendizagem dos alunos, existindo uma liderança de topo instrucional/pedagógica, forte e efetiva com exigência de prestação de contas. A liderança é distribuída/partilhada, mas sempre supervisionada pelo diretor. O diretor está muito comprometido e implicado com o agrupamento. As lideranças são eficazes na promoção do sucesso dos alunos.

**Quadro 48: Quadro síntese de comparação das duas escolas relativamente às lideranças**

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>
1. Lideranças focadas na aprendizagem dos alunos	– Apenas no discurso	++
2. Liderança de topo instrucional/pedagógica	–	++
3. Lideranças fortes e efetivas	–	++
4. Distribuição/partilha de liderança	–	++ Com supervisão do diretor
5. Compromisso e implicação do Diretor	+ Manutenção do statu quo	++
6. Lideranças eficazes na promoção do sucesso dos alunos	–	++

**Legenda:**

Pouca/Frágil

--

-

+

Muito/Forte

++

### 3. Medidas de promoção do sucesso

Nesta secção serão apresentados os resultados relativos à forma as escolas implementam medidas para a promoção do sucesso: quais as medidas de promoção do sucesso implementadas, como fazem a sua monitorização e avaliação e que efeitos tiveram as medidas implementadas na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos, tendo em conta os dados obtidos através das entrevistas a professores, diretores e coordenadores de liderança intermédia e alunos.

#### Escola A

As medidas gerais de promoção de sucesso que são implementadas na escola são de natureza muito diversa: apoios, coadjuvação, tutorias, clubes, concursos,... Estas medidas estão a ser implementadas “mais ou menos há 4 anos” (AP2). A grande maioria das medidas são um reforço ao trabalho de sala de aula, obrigando os alunos a passarem mais tempo na escola e dando uma continuidade ao trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula:

“Apoio ao estudo, coadjuvação, tutoria, apoio educativo, ...” (AP3)

“Temos aulas de apoio.” (AP1)

“Nós temos mas é atividades, clubes, e ao dinamizar o clube, o clube é o [nome do clube] eles podem ir e o [...] também organiza campeonatos matemáticos, preparou os alunos para o campeonato nacional de jogos matemáticos, para o superT e nós fazemos mesmo campeonato aqui na turma.” (AP1)

“Apoio ao estudo, coadjuvação e apoio educativo.” (AP3)

“... apoio ao estudo para todas as turmas de 5.º e 6.º anos, plano de tutoria, serviço de Psicologia, dinamização de vários Clubes, da Sala de estudo e Desporto escolar e atividades extra desenvolvidas pelos vários grupos disciplinares.” (AP2)

Existem medidas específicas para algumas disciplinas, nomeadamente coadjuvação e apoio individualizado às disciplinas de Matemática, Português e Inglês:

“Testes com matriz comum, assessorias/coadjuvação a Matemática, Português e Inglês, apoio individualizado a Matemática, Português e Inglês...” (AP2)

Os dados obtidos revelam que existe uma preocupação em implementar medidas de promoção do sucesso adequadas às dificuldades e fragilidades diagnosticadas:

“Sim. [...] Porque dentro dos meios e dos recursos que temos não sei se é possível fazer mais.” (AC5)

“Julgo que sim.” (AC2)

“Porque há uma melhoria dos resultados.” (AC2)

“Nós tentamos que sejam.” (AC4)

“Porque os resultados estão a melhorar, também porque nos temos esforçado para isso.” (AC4)

“As possíveis, as possíveis...” (ADir)

“... nós estamos a implementar as medidas adequadas só que há uma parte que nós não controlamos que é os alunos só aprendem se quiserem aprender...” (AC1)

No entanto, as medidas de promoção do sucesso são implementadas desde o início do ano letivo, parecendo que a sua atribuição é feita de forma uniforme, não tendo em consideração as especificidades das turmas e ou dos alunos:

“Estas medidas estão a ser implementadas enquadradas nos planos de acompanhamento e na distribuição de serviço docente logo no início do ano letivo.” (AP3)

“Mais uma hora, mais coadjuvações, mais apoios.” (ADir)

Nos discursos dos professores e do diretor está presente a necessidade de uma organização diferente dos tempos e dos espaços e a necessidade de implementar estratégias que sejam efetivamente promotoras de sucesso, que passem pelo modo como se pensa e concretiza a ação estratégica na sala de aula:

“... nós precisávamos [...] de ter mais espaços, mais professores, poder tirar alunos de uma turma e pô-los a trabalhar de maneira diferente noutra sítio.”  
(ADir)

“Eram precisas alterações mais profundas...” (AC5)

As medidas implementadas normalmente abrangem o grupo turma, apostando na uniformidade, dando o mesmo a todos, mas o que realmente era preciso era “um ensino mais diferenciado, porque os alunos não são todos iguais” (AC5):

“Apoios educativos, coadjuvações. No 9.º ano de escolaridade estão incluídos nos horários dos alunos apoio às disciplinas sujeitas a exame.”  
(AC2)

“São disponibilizados recursos, tendo em conta os resultados alcançados. Nas disciplinas sujeitas a exame, por exemplo, coadjuvações, mais tempo letivo, aulas de apoio inseridas no horário das turmas.” (AC5)

Muitas vezes o momento em que as medidas são aplicadas difere do momento em que é detetado o problema, sendo aplicadas como forma de remediação:

“Se uma turma teve um professor a faltar tenta-se, no ano letivo seguinte, colmatar essa falha criando condições de remediação.” (AC5)

A monitorização da implementação das medidas de promoção do sucesso é feita, essencialmente, através de relatórios no final de cada período letivo e no final do ano letivo quando vão decidir sobre as medidas a serem implementadas no ano letivo seguinte em sede de reunião (conselhos de turma, de departamento e conselho pedagógico), revelando apenas uma ritualização de procedimentos e não uma ação intencional e com consequências:

“É feita através de relatórios trimestrais e análise em departamento e conselhos de turma.” (AP3)

“Nós fazemos todos os períodos, fazemos quando fazemos a avaliação diagnóstica fazemos uma reunião de departamento e cada grupo disciplinar compara os resultados de todas as turmas e estabelecemos estratégias nessa reunião, fazemos um relatório de avaliação diagnóstica e estabelecemos estratégias, depois no final do 1.º período em janeiro fazemos novamente

outra reunião, cada colega faz um balanço das suas turmas e nós na reunião fazemos uma síntese geral e vemos o que está a correr bem e a correr mal. Aproveitamos para fazer o ponto de situação das matérias lecionadas, vemos quem está atrasado ou não, tentamos que as pessoas partilhem umas com as outras estratégias para recuperar turmas, fazemos sempre assim todos os períodos e no final voltamos a fazer.” (AP1)

“Fazemos reajustes nas planificações. Penso que já houve este ano ou no sétimo ou no oitavo um reajuste.” (AP1)

“A sua monitorização/avaliação é feita tendo em conta a elaboração de relatórios pelos grupos disciplinares, relatórios de apoio, atas de Conselhos de turma, Planos de Turma, análise de resultados escolares, a Equipa da coadjuvação, os vários Departamentos bem como a equipa de avaliação interna faz a monitorização/avaliação recolhendo aos dados/trabalho desenvolvido nas turmas ao longo do ano.” (AP2)

“É analisado em reuniões de grupo disciplinar e de departamento.” (AP3)

“No final do ano cada grupo disciplinar apresenta o seu relatório, com os dados todos, com a avaliação que faz, com os problemas que teve, com as coisas positivas e negativas que encontraram, depois o próprio relatório é discutido no departamento, o próprio coordenador de departamento faz um relatório baseado nos relatórios que existem e que depois é apresentado em Conselho Pedagógico.” (ADir)

“Para além disso em cada reunião de avaliação no final do período há uma grelhazinha que é da equipa da avaliação interna que os professores têm de preencher com os dados todos da avaliação que fizeram aos seus alunos em cada disciplina e com os problemas que encontraram e depois o próprio, a equipa de avaliação interna também a própria análise desses resultados e faz um relatório.” (ADir)

A decisão das medidas de promoção de sucesso a implementar pela escola parece caber às várias estruturas, nomeadamente, por propostas dos departamentos curriculares e com a posterior aprovação do Conselho Pedagógico ou por decisão da Direção da Escola:

“São decididas pela direção, conselhos de turma e departamentos.” (AP3)

“Algumas propostas foram feitas em Departamento e aprovadas em Conselho Pedagógico e outras a Direção da escola é que decide.” (AP2)

Os professores consideram que as medidas de promoção de sucesso implementadas tiveram algum efeito na melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos, embora não se tenha registado “uma grande evolução” (ADir):

“As medidas estão a ter efeitos na melhoria dos resultados escolares como o confirmam a melhoria dos resultados da avaliação do 2.º período.” (AP3)

“Tem.” (AP1)

“Algumas melhorias. Alguns alunos melhoraram o seu desempenho escolar, estando mais motivados para as atividades escolares.” (AP2)

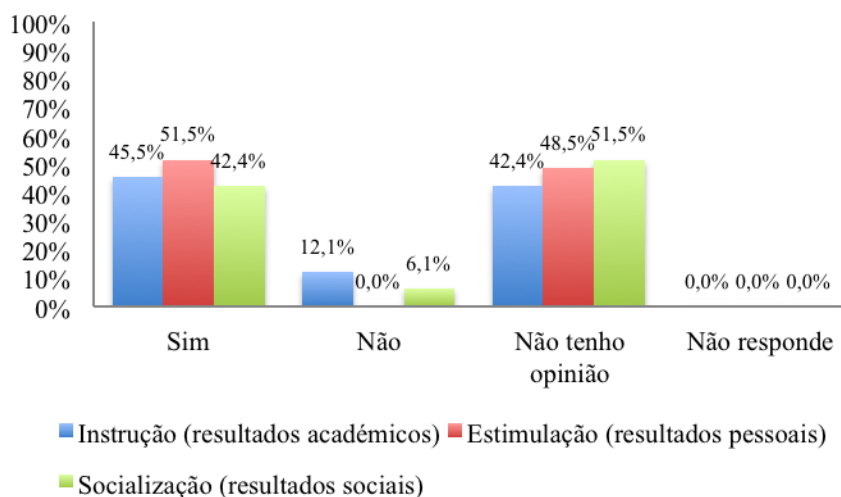
Os alunos consideram que algumas das medidas não têm grande efeito porque não vão ao encontro das dificuldades dos alunos:

“Eu acho que nas aulas de apoio os professores deveriam estar muito mais a par dos alunos que têm dificuldade, que pudessem aproximar deles e ajudar.” (A6\_A3)

E por outro lado não são medidas efetivas, por exemplo, as aulas com coadjuvação não eram importantes porque o professor coadjuvante “não fazia nada” (A6\_A1), “estava a corrigir os seus testes e esse género de coisas” (A6\_A2).

Os resultados obtidos pelos questionários aplicados aos professores sobre a melhoria dos resultados educativos da generalidade dos alunos nos últimos anos letivos ao nível das três funções básicas da escola: “instrução, estimulação e socialização” (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991) revelaram que a função da escola que reuniu maior concordância sobre uma melhoria dos resultados foi a estimulação, seguida da instrução (cf. Gráfico 2).

**Gráfico 2: Melhoria dos resultados educativos nos últimos anos letivos das três funções básicas da escola – Escola A (N=58, n=33)**



Da análise do Gráfico 2 sobressai a elevada percentagem de docentes que não tem opinião sobre esta temática. Em termos de resultados consideram que “por vezes conseguimos ter sucesso” (AC4), “no 1.º ciclo temos tido sempre bons resultados, mesmo bons resultados, a partir do 2.º e depois no 3.º as coisas são diferentes” (ADir):

“... através das tutorias temos conseguido em alguns casos de sucesso a esse nível, mas há casos em que não conseguimos, porque são questões familiares, por vezes, muito complicadas e aí a escola pode fazer pouco.” (AC4)

A disciplina de Matemática é considerada “o calcanhar de Aquiles do agrupamento” (AC4), os resultados são maus a nível interno e externo:

“Matemática tem sido realmente um bico de obra, porque no 3.º ciclo nós [pausa] já no 2.º em relação aos últimos anos, últimos 3, 4 anos piorou mas mesmo assim não é nada que se compare com o 3.º ciclo, o 3.º ciclo é uma catástrofe.” (ADir)

Os resultados obtidos nos exames nacionais influenciam a ação do diretor, “no 3.º ciclo influenciaram que eu acabei por dar mais 50’ a cada ano” (ADir), “mais uma hora, mais coadjuvações, mais apoios.” (ADir), o que sugere um relação recíproca entre a liderança de topo e os resultados escolares dos alunos:

“Mais carga horária de acordo com o relatório que me apresentaram, depois também o ano passado ainda para além disso, e sobretudo nos nonos anos, porque foi o primeiro ano que se notou que eles estavam com um desfasamento muito grande entre aquilo que tinham que cumprir para o exame e aquilo que tinham dado até ali ainda atribuímos mais um bloco de coadjuvação.” (ADir)

“A coadjuvação quer a Português, quer a Matemática e a hora foi minha iniciativa e depois dos resultados e dos relatórios que os departamentos me apresentaram, mas as horas de apoio são propostas que vão surgindo das diferentes disciplinas e dos diferentes anos, mas que infelizmente é impossível dar resposta a tudo, porque não há crédito horário que estique.” (ADir)

Os resultados dos exames, bem como, a própria existência de exames influenciam as práticas em contexto de sala de aula, “os exames também implicam, causam diferenças nas aulas” (A6\_A3):

“... a professora do apoio quando ainda não se sabia que não ia haver exames estava a estudar muito connosco...” (A6\_A1)

“a professora [...] chegou a dizer que agora podemos ir com mais calma, já não havia exames...” (A6\_A2)

“Agora os professores já não tinham o peso de dar a matéria mais rápido e explicar melhor e para os alunos ficarem a perceber mesmo para os exames.” (A6\_A1)

Estes dados sugerem pouca intencionalidade pedagógica, sobressaindo uma lógica de trabalho em função dos exames.

No entanto, os professores consideram que existe um cuidado para que o trabalho que é desenvolvido no agrupamento contribua para o desenvolvimento integral dos alunos:

“Eu acho que há esse cuidado...” (AC1)

“Sim. Há um cuidado ver os alunos não só como aprendentes mas também como cidadãos.” (AC2)

“Temos sempre esse cuidado. O nosso foco é sempre o sucesso do aluno e para o aluno que nós trabalhamos.” (AC3)

“Claro que sim, é o grande objetivo, embora dentro das limitações que temos.” (AC5)

A comparação das classificações internas finais (CIF) e as classificações externas (CE) obtidas nas disciplinas de Português e Matemática do 9.º ano revelou uma correlação estatisticamente significativa positiva ( $r=0,732$  e  $r=0,822$ , respetivamente) e diferenças estatisticamente significativas entre as classificações internas finais e os resultados obtidos na prova final de ciclo das duas disciplinas, sendo que as CE foram francamente inferiores às obtidas nas classificações internas finais (cf. Quadro 49).

**Quadro 49: Comparação da CIF e CE obtidas nas disciplinas de Português e Matemática (9.º ano) – Escola A**

		N	Posição Média	Z
Port_CE - Port_CIF	Posições negativas	45 <sup>a</sup>	25,50	-5,657***
	Posições positivas	5 <sup>b</sup>	25,50	
	Empates	63 <sup>c</sup>		
	Total	113		
Mat_CE - Mat_CIF	Posições negativas	47 <sup>d</sup>	33,40	-3,344**
	Posições positivas	19 <sup>e</sup>	33,74	
	Empates	47 <sup>f</sup>		
	Total	113		

Legenda: \*\*<0,001; \*\*\*<0,0001; a. Port\_CE < Port\_CIF; b. Port\_CE > Port\_CIF;

c. Port\_CE = Port\_CIF; d. Mat\_CE < Mat\_CIF; e. Mat\_CE > Mat\_CIF; f. Mat\_CE = Mat\_CIF

O valor esperado (média tendo em conta contextos semelhantes e a proporção de exames a cada disciplina) nos resultados das provas finais de ciclo para Escola A em

2016 foi de 2,86 e o valor obtido foi de 2,81 (cf. Quadro 50). O valor obtido ficou aquém do valor esperado.

Da análise do Quadro 50, ressalta que o indicador global dos percursos diretos de sucesso (percentagem de alunos da escola que obtêm classificação positiva nas duas provas finais de 3.º ciclo (Português e Matemática) após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos de escolaridade) se situou apenas nos 46%, o que indica que menos de metade dos alunos da escola obteve positiva das duas provas finais. A escola ocupou, em 2016, o 355.º lugar em termos nacionais, quando comparada com as outras escolas com o mesmo contexto, o que sugere alguma incapacidade na promoção do sucesso escolar dos seus alunos.

**Quadro 50: Evolução dos resultados na Escola A (2016-2018)**

<b>Ano</b>	<b>Valor esperado</b>	<b>Valor obtido</b>	<b>% Alunos com SAE</b>	<b>Indicador global dos percursos diretos de sucesso</b>	<b>Lugar nacional face a alunos com o mesmo perfil do resto do país</b>
<b>2016</b>	2,68	2,84	43%	43%	355.º
<b>2017</b>	2,83	3,31	43%	42,22%	156.º
<b>2018</b>	2,86	2,81	37,9%	46%	167.º

Fonte: [acervo.publico.pt/ranking-das-escolas-2016/listas](http://acervo.publico.pt/ranking-das-escolas-2016/listas); [www.publico.pt/ranking-das-escolas-2017/lista](http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2017/lista); [www.publico.pt/ranking-escolas-2018/em-que-lugar-ficou-a-sua-escola](http://www.publico.pt/ranking-escolas-2018/em-que-lugar-ficou-a-sua-escola)

### **Escola B**

As medidas gerais de promoção de sucesso que são implementadas na escola são “um conjunto de medidas [...] fazem um todo ao longo de algum tempo” (BP3), “a escola considera que tudo aqui são medidas de promoção do sucesso escolar” (BP1), “esta escola procura sempre, desde que eu a conheço, arranjar formas de dar a volta aos problemas” (BP3), estes testemunhos indiciam que há um leque variado de medidas dentro e fora da sala de aula de cada disciplina, que procuram dar resposta às dificuldades diagnosticadas:

“Temos apoios, temos assessorias, [pausa] temos em sala de aula aquelas que os professores utilizam, tentamos fazer testes comuns no mesmo ano de escolaridade, mesmo depois ajustando aos alunos quando há casos particulares, não é, mas sempre com um objetivo, com uma matriz comum digamos assim.” (BC1)

“... temos apoios, temos assessorias e temos este ano a sala de estudo...” (BP1)

“... temos aulas de apoio, temos tutorias, temos assessorias...” (BC2)

“... apoios individualizados, os clubes, aulas de preparação dos alunos para exame...” (BC2)

“As atividades do PAA acima de tudo em que nosso departamento faz questão de participar ativamente [...] os testes comuns que nós fazemos, [...] sempre com vista a detetar as dificuldades e depois tentar melhorar...” (BP2)

“Os apoios, as turmas mais reduzidas, assessorias, sala de estudo, turmas de nível...” (BP6)

“... temos aulas de apoio [...] assessorias sempre que temos professores disponíveis eles estão a dar-nos assessoria aos alunos isso também ajuda bastante e, além disso, também temos aquelas aulas de apoio particulares...” (BP5)

O discurso dos professores entrevistados no que diz respeito às medidas de promoção do sucesso escolar é corroborado pelo o testemunho do diretor:

“... ao longo dos tempos fomos sempre variando, não é, conforme as necessidades e as estratégias que iam surgindo e também dos próprios departamentos, mas sei lá desde o aumento da carga horária, não é, nalgumas disciplinas, introdução da coadjuvação, as assessorias, oferta complementar nalgumas áreas, não é, introduzimos o Francês logo no 5.º ano eles têm duas línguas já no 5.º isto bem a propósito da necessidade de ter uma segunda língua e também, eu sei lá, o papel do diretor de turma, não é, dar-lhe mais horas, introduzimos a obrigatoriedade do diretor de turma ter horário para poder trabalhar com os meninos, não é, tem uma hora, são muitas...” (BDir)

As medidas de promoção do sucesso também passam pelas estratégias utilizadas na sala de aula, nomeadamente no desenvolvimento de projetos interdisciplinares:

“Tivemos um dia de S. Valentim em colaboração com EVT, já tivemos o dia do Patrono que vários departamentos se envolveram, vamos ter o dia do agrupamento que vai ser no dia da criança que também há vários departamentos a trabalhar em conjunto.” (BP2)

“Maior número de momentos de avaliação, aplicação de minifichas, trabalho colaborativo, prioridade aos conhecimentos estruturantes, no final das unidades, resolução de fichas de autoavaliação.” (BP6)

A implementação de turmas de nível também foi uma medida de promoção de sucesso, “temos muito cuidado com as turmas, ao fazer as turmas, ao elaborar as turmas, temos uma turma de nível” (BP5), esta medida “é o segundo ano que está a ser implementada no agrupamento” (BP6), ao contrário das “outras medidas já existem há vários anos” (BP6):

“No caso das turmas de nível com alunos com dificuldades, sim; pois as estratégias são adequadas à totalidade do grupo/turma.” (BP6)

Os professores foram unânimes em considerar que a implementação de turmas de nível é uma medida “promotora de sucesso” (BP3), embora considerem que ainda é cedo para avaliar esta medida, porque está apenas no segundo ano de implementação. Os alunos do 6.º ano da turma do nível mais elevado percecionam esta medida como algo positivo:

“B6\_A1: Agora damos mais rápido a matéria.

B6\_A3: Conseguimos evoluir mais, estamos todos no mesmo nível de aprendizagem.

Entrevistadora: Consideram-se mais apoiados por estarem ao mesmo nível?

Todos: Sim.”

Dos testemunhos destes alunos sobressai a utilização de soluções pedagógicas baseadas na uniformidade, o “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995, 2001).

Mas a aplicação desta medida não reúne o consenso dos professores, “se me perguntar se eu concordo, vou dizer já que não” (BC2), “não concordamos, porque achamos que estamos a distinguir logo à partida” (BC2). Os testemunhos indiciam que entre os pais/encarregados de educação esta medida também não foi consensual “aliás há muitos pais que não puseram lá os filhos também e bons alunos” (BC2), mas partiu de:

“... uma proposta de direção que foi discutida em conselho pedagógico...”  
(BC2)

A avaliação realizada internamente desta medida para já tem correspondido ao esperado:

“Tem, tem correspondido.” (BDir)

“As outras, a preocupação são as outras quando se criam essas turmas tirar os bons alunos, não é, das turmas menos ou que tivessem, as turmas com menos resultados, retirar aqueles alunos que se destacavam, porque e para poder lhes dar outra oportunidade também de terem mais e aqueles com nível mais baixo ter outro tipo de estratégias, ter outro tipo de trabalho para chegarem ao nível dos outros, não é, isso parece que não mas também resultou em termos de aproveitamento.” (BDir)

Mas existe a perceção que esta medida surte um efeito diferente em cada nível:

“O primeiro período foi extremamente difícil, mesmo para os colegas acharam, hoje já não, hoje já não, os miúdos sofreram também um pouco aquela transição foi um bocado dura para eles, não é, aquela competição, são todos miúdos muito competitivos, não é, por isso é que eles são excelentes alunos e a competição ali ainda vem mais ao de cima, não é, foi preciso acalmá-los e os colegas fizeram um bom trabalho. Nesse aspeto foi segurar os miúdos para que eles não entrassem em problemas, depressões e outras coisas, mas hoje está, também já estão a chegar ao 9.º ano.” (BDir)

“As medidas só surtem efeito para alguns alunos. Acho que para alguns surtem muito efeito.” (BP6)

“... eu acho se as turmas estivessem misturadas, quantas vezes os bons alunos ajudam os menos bons, digamos assim, e se eles tiverem todos juntos os bons será que beneficiam com isso, não sei se os resultados este ano

apontam para isso. Têm bons resultados mas depois há, como é que se chama, aquilo entre eles, a não é rivalidade, a agora faltou-me a palavra a...” (BC2)

O discurso dos professores entrevistados sugere que as medidas implementadas têm surtido efeito:

“Sim, sim, sim, sem dúvida.” (BP2)

As coadjuvâncias são percecionadas pelos alunos como uma medida importante, porque permite um apoio mais individualizado e outro tipo de trabalho em contexto de sala de aula, um “trabalho mais prático” (B9\_A3):

“Sim, são duas pessoas a ajudar as pessoas e também estão mais em cima, uma pessoa tem mais ajuda.” (B9\_A3)

“Acho que é bom, por exemplo se o professor estiver a escrever qualquer coisa no quadro, se os alunos estiverem a portar-se mal ela mete-nos na ordem.” (B6'\_A2)

As medidas de apoio que a escola disponibiliza parecem satisfazer a grande maioria dos alunos, pois estes frequentam os apoios por iniciativa própria, “eu vou porque quero, porque eu não precisava de ir” (B6'\_A2), a escola parece estar a apoiar os alunos nas suas dificuldades:

“Entrevistadora: A escola apoia-vos nas dificuldades?”

Todos: Sim.

B6'\_A1: Sim, muito.”

A avaliação da medida de implementação de turmas de nível é feita apenas no final de cada ano letivo, porque consideram que é preciso algum tempo para avaliar o progresso dos alunos, no entanto, é feita uma monitorização dos resultados no final de cada período, pela coordenadora dos diretores de turma:

“Entendemos que no final período, por período, não faz sentido porque há alunos que efetivamente vão melhorando, mas não conseguem ter logo um impacto significativo na nota, mas vão melhorando então decidimos... isto faremos só no final do terceiro período. Ver se subiu de nível se não subiu de nível.” (BP2)

“É e vamos todos os anos fazemos uma avaliação se resultou, se não resultou...” (BDir)

“Sim, sim, há um relatório [...] da coordenadora dos diretores de turma, ela apresenta os dados de todas as turmas.” (BC2)

As restantes medidas são monitorizadas se estão ou não a surtir efeito, “são pedidas muitas justificações para os resultados, em vários tipos de relatórios” (BC1):

“Sim, sim sempre.” (BP2)

“E no final de cada período nós temos de fazer uma avaliação, eu não tenho assessorias, mas a professora do apoio tem de entregar, apresentar o relatório individualizado de cada aluno.” (BP2)

“Sim e com justificações se não se consegue e porquê e como e vamos fazer ... é por isso que nós estamos em quatro dias de pedagógico, porque passamos a vida a procurar os porquês e porque não.” (BC3)

“Nós vamos medindo ao longo dos períodos... é sempre uma discussão terrível, porque temos de encontrar sempre uma razão [...] para o que se está a passar e porque não se atingiu determinado objetivo que estava definido...” (BDir)

Os discursos dos professores sugerem que as medidas de promoção do sucesso estão focalizadas nas disciplinas de Português e Matemática, por serem disciplinas sujeitas a provas finais (exames):

“Apoios, assessorias, apesar de ser mais a Português e Matemática depois repara que ele procura responder depois às outras solicitações pronto a aposta é Português e Matemática obviamente mas não quer dizer que deixe os outros sem resposta...” (BC3)

“Neste momento quem manda são os de Português e de Matemática, são os que estão sempre à frente, não é, portanto nós vimos a seguir, ou seja, vamos supor que eu estou que os meus acham assim, Português acha assado, Matemática acha assado pronto e depois discute-se entre Português e Matemática o que é que fica.” (BC3)

A percepção de que há um foco nas disciplinas de Português e Matemática está muito presente no discurso dos professores:

“... há um desnível e sou adepto que deveria haver provas finais a todas as disciplinas... (BC2)

“... nós tivemos 10, 12, 14 aulas a mais que eu dei a Português para prepará-los para a prova final, além do que fizemos durante o ano, eles tiveram aulas específicas de preparação para a prova final e os resultados estão aí à vista. eles foram trabalhados para realizar uma prova final de Português e sei que do outro departamento de Matemática, Ciências Exatas igual, igual, e muitas vezes horas dadas de graça à escola, porquê porque o nosso objetivo são os nossos alunos. (BC2)

“Claro, sim. Tenho a certeza absoluta. Aliás a grande justificação é sempre os exames, “Ah porque nós temos exames e não sei quê” e pronto há sempre essa justificação e até os próprio miúdos já dizem “Só conta Português e Matemática” [...] o investimento é todo no Português e na Matemática.” (BC3)

No entanto, consideram que as outras disciplinas também teriam bons resultados se os alunos realizassem provas finais, porque haveria, por parte do agrupamento, uma adaptação das estratégias a essa situação, “adaptávamos o que nós temos às restantes” (BC2) indiciando que existe uma preocupação e um trabalho diferente realizado condicionado pela existências de provas finais (exames nacionais).

A existência de exames é percebida por parte dos alunos como algo que introduz pressão nas aulas, stress nos alunos e algumas diferenças na forma como se leciona a matéria nas aulas, “quando soubemos que não ia haver exames consolidamos mais a matéria, praticamos mais” (B6\_A2).

Também há indícios que as medidas implementadas são as adequadas ao contexto, mas são percebidas como insuficientes, eram precisos “mais apoios, no meu departamento é o que mais solicitam, é apoios e assessorias, penso que dá bom resultado, mas às vezes não tem sido possível” (BC1):

“As medidas são adequadas, nós consideramos é que algumas são insuficientes, não é, a falta de recursos é sempre um problema, não é. É claro

que em departamento há sempre muitas medidas que não são exequíveis.”  
(BC1)

“... estas são as adequadas são as possíveis digamos.” (BC3)

“São, são, são, são adequadas à escola, são adequadas aqui à nossa população...” (BC2)

As medidas de promoção do sucesso são decididas envolvendo os professores:

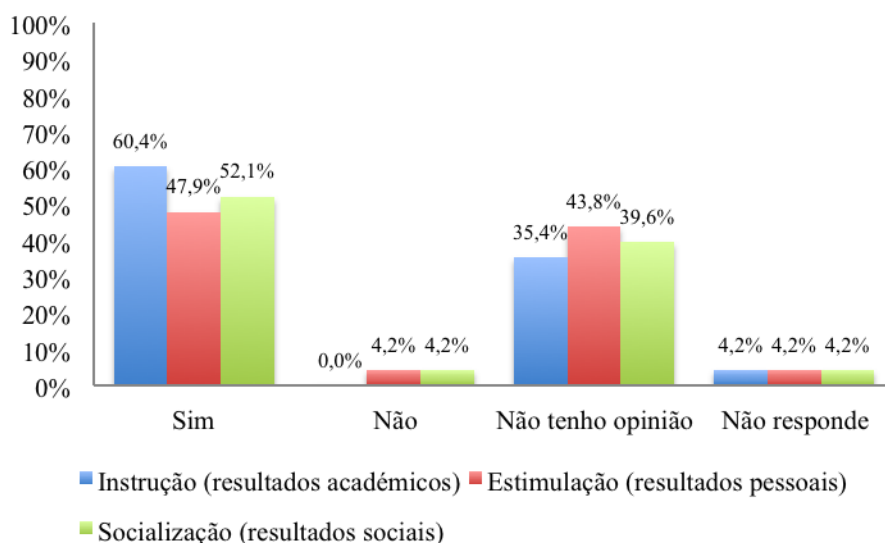
“A nível de conselho pedagógico, primeiro são decididas a nível de departamento há muitas medidas que nós até conversamos e redigimos em ata aquilo que nós achamos que se devia implementar a coordenadora leva isso a conselho pedagógico, o conselho pedagógico debate vê a viabilidade dessas soluções e quando é possível implementa.” (BP5)

De acordo com os testemunhos dos professores “é inegável” (BC4) que o agrupamento tem melhorado os resultados escolares nos últimos anos. Esta melhoria também se tem verificado ao nível dos resultados pessoais e sociais, “há outros aspetos que são considerados” (BC4):

“... está-se a ver o percurso dos alunos e vê-se que os alunos se têm destacado. Vão para escola aí de 10.º ano e não nos deixam mal.” (BC4)

Estes resultados foram corroborados pelos dados obtidos através do questionário aplicado aos professores. No que diz respeito à melhoria dos resultados educativos da generalidade dos alunos nos últimos anos letivos ao nível das três funções básicas da escola: instrução, estimulação e socialização (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991) os resultados indicam que existe a perceção, por parte dos professores, que a função onde tem havido maior progresso é ao nível da instrução, seguida da socialização (cf. Gráfico 3).

**Gráfico 3: Melhoria dos resultados educativos nos últimos anos letivos – Escola B (N=61, n=53)**



Também se registou nesta escola uma elevada percentagem de respostas *Não tenho opinião/Não sei* indiciando algum desconhecimento por parte dos professores no que diz respeito aos resultados obtidos pelos alunos. No discurso dos professores entrevistados está patente a ideia que o agrupamento tem melhorado os resultados académicos nos últimos anos, especialmente às disciplinas de Português e Matemática, tendo como indicador a avaliação externa:

“Ora bom, bons resultados são a Português e Matemática, não é, avaliação externa.” (BC3)

“Sem dúvida.” (BC2)

“Sim, eu acho que há uma melhoria. É evidente que há sempre anos que, anos de escolaridade em que melhoram um pouco outros que pioram um pouco, pronto, mas eu acho que, no geral, tem melhorado, não tem piorado.” (BC1)

Os dados obtidos sugerem também que há uma preocupação que vai para além dos resultados académicos. O trabalho que é desenvolvido no agrupamento, segundo os seus testemunhos, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos:

“Há sim, sem dúvida, isso é mesmo uma preocupação.” (BC1)

“Eu acho que sim, temos feito um esforço grande nesse sentido e acho que eles correspondem.” (BC3)

“A nível das atividades sim, aqui neste agrupamento aliás foi uma das diferenças que eu notei em relação aos outros agrupamentos é que especialmente no outro onde estive mais o número de atividades que se fazem aqui é impressionante mesmo, faz-se muitas atividades direcionadas para o desenvolvimento integral do aluno mesmo, há muito essa valorização...” (BC1)

“... ganharam imensos prémios de, de participaram em concursos nacionais e internacionais e ganharam imensos prémios quer nacionais, quer internacionais...” (BC1)

A ação do agrupamento tem produzido impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos:

“... estamos a ter bons resultados comparando com outras escolas, comparando com a média nacional, estamos acima da média nacional, Matemática então [...] e a Português também estamos [...] as coisas estão a surtir efeito. Estão a surtir efeito.” (BC2)

“... para não falar do feedback que me chega dos encarregados de educação, de outros colegas de outras escolas que ouvem falar bem desta escola, [...] acho que tudo isso tem a ver com a organização...” (BC2)

Em geral, os professores estão satisfeitos com os resultados obtidos pelos alunos:

“Eu acho que estão.” (BC1)

As classificações obtidas nas provas finais das disciplinas de Português e Matemática estão correlacionadas positivamente de forma estatisticamente significativa ( $r=0,656$  e  $r=0,786$ , respetivamente). A comparação da CIF e CE obtidas nas disciplinas de Português e Matemática (9.º ano) revelou também uma correlação estatisticamente significativa positiva ( $r=0,658$  e  $r=0,794$ , respetivamente). Registou-se diferenças estatisticamente significativas entre as classificações internas finais e os resultados obtidos apenas na prova final de ciclo

da disciplina de Português, mas porque as classificações das provas finais (CE) foram superiores aos das classificações internas (CIF), (cf. Quadro 51).

**Quadro 51: Comparação da CIF e CE obtidas nas disciplinas de Português e Matemática (9.º ano) – Escola B**

		N	Posição Média	Z
Port_CE - Port_CIF	Posições negativas	8 <sup>a</sup>	16,00	-2,694**
	Posições positivas	23 <sup>b</sup>	16,00	
	Empates	52 <sup>c</sup>		
	Total	83		
Mat_CE - Mat_CIF	Posições negativas	19 <sup>d</sup>	15,00	-1,219
	Posições positivas	11 <sup>e</sup>	16,36	
	Empates	53 <sup>f</sup>		
	Total	83		

Legenda: \*\*<0,001; a. Port\_CE < Port\_CIF; b. Port\_CE > Port\_CIF; c. Port\_CE = Port\_CIF; d. Mat\_CE < Mat\_CIF; e. Mat\_CE > Mat\_CIF; f. Mat\_CE = Mat\_CIF

O valor esperado (média tendo em conta contextos semelhantes e a proporção de exames a cada disciplina) nos resultados das provas finais de ciclo para Escola B em 2016 foi de 2,62 e o valor obtido foi de 3,31 (cf. Quadro 52). O valor obtido ficou bastante acima do valor esperado.

O indicador global dos percursos diretos de sucesso (percentagem de alunos da escola que obtêm classificação positiva nas duas provas finais de 3.º ciclo (Português e Matemática) após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos de escolaridade) situou-se nos 63% o que sugere um bom resultado relativo ao sucesso escolar dos alunos do agrupamento. O que levou a escola a ocupar o 28.º lugar em termos nacionais quando comparada com as outras escolas com o mesmo contexto no ano de 2016. O lugar nacional conseguido pela escola face a alunos com o mesmo perfil do resto do país tem registado uma boa evolução nos últimos anos (cf. Quadro 52).

**Quadro 52: Evolução dos resultados na Escola B (2016-2018)**

<b>Ano</b>	<b>Valor esperado</b>	<b>Valor obtido</b>	<b>% Alunos com SAE</b>	<b>Indicador global dos percursos diretos de sucesso</b>	<b>Lugar nacional face a alunos com o mesmo perfil do resto do país</b>
<b>2016</b>	2,62	3,31	51,4%	63%	28.º
<b>2017</b>	2,77	3,56	51,98%	67,69%	12.º
<b>2018</b>	2,78	3,66	46,4%	77%	2.º

Fonte: [acervo.publico.pt/ranking-das-escolas-2016/listas](http://acervo.publico.pt/ranking-das-escolas-2016/listas); [www.publico.pt/ranking-das-escolas-2017/lista](http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2017/lista); [www.publico.pt/ranking-escolas-2018/em-que-lugar-ficou-a-sua-escola](http://www.publico.pt/ranking-escolas-2018/em-que-lugar-ficou-a-sua-escola)

### **Breve síntese comparativa das duas escolas**

A tipologia das medidas para a promoção de sucesso que são implementadas nas duas escolas são muito semelhantes, no entanto, a forma como são implementadas é bastante diferente. As medidas nas duas escolas são essencialmente de reforço ao trabalho realizado em contexto de sala de aula, embora na Escola B existem evidências de que as medidas para a promoção do sucesso estão também associadas a estratégias em contexto de sala de aula, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

A decisão das medidas para a promoção de sucesso a implementar nas duas escolas cabe às várias estruturas, nomeadamente, Departamentos Curriculares, Conselho Pedagógico e Direção da Escola.

A monitorização e avaliação da implementação das medidas de promoção do sucesso na Escola A é feita, essencialmente, através de relatórios no final de cada período letivo e no final do ano letivo quando vão decidir sobre as medidas a serem implementadas no ano letivo seguinte em sede de reunião (conselhos de turma, de departamento e conselho pedagógico), enquanto que na Escola B existe uma monitorização e avaliação mais efetiva, exigindo prestação de contas.

As medidas implementadas nas duas escolas são percebidas como adequadas ao contexto, embora insuficientes.

Quando comparámos as classificações internas e externas das disciplinas de Português e Matemática das duas escolas percebemos que existem diferenças estatisticamente significativas em todas elas (cf. Quadro 53).

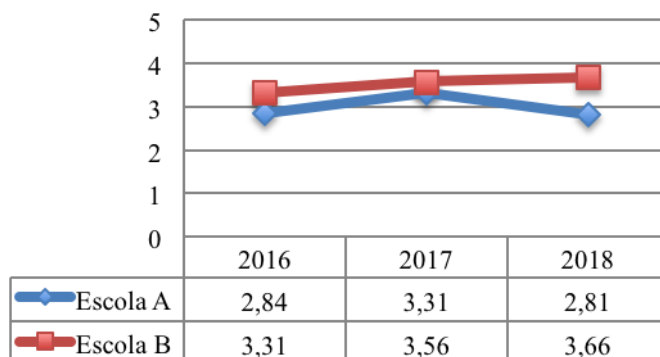
**Quadro 53: Comparação das classificações internas e externas das duas escolas a Português e Matemática**

	<b>Escola</b>	<b>N</b>	<b>Média (DP)</b>	<b>U</b>
<b>CIF Português</b>	Escola A	113	3,31 (0,695)	3770,000**
	Escola B	83	3,01 (0,634)	
	Total	196		
<b>CE Português</b>	Escola A	113	2,96 (0,860)	3900,000*
	Escola B	83	3,19 (0,756)	
	Total	196		
<b>CIF Matemática</b>	Escola A	113	3,00 (1,035)	3365,500***
	Escola B	83	3,51 (0,942)	
	Total	196		
<b>CE Matemática</b>	Escola A	113	2,74 (1,348)	3294,000***
	Escola B	83	3,42 (0,977)	
	Total	196		

Legenda: \* $<0,05$ ; \*\* $<0,01$ ; \*\*\* $<0,001$

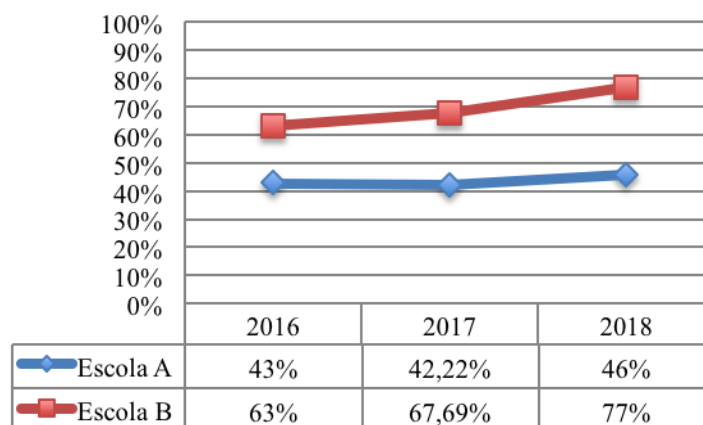
Se analisarmos os resultados obtidos pelas duas escolas nas provas finais de 9.º anos entre 2016 e 2018 percebemos que os resultados obtidos pela Escola A são inferiores aos obtidos pela Escola B. A Escola B é “uma escola em melhoria” (Gray et al., 1999), porque é uma organização educativa que melhora a sua eficácia ao longo do tempo (cf. Gráfico 4), enquanto que na Escola A se registam oscilações ao longo do tempo.

**Gráfico 4: Comparação das médias obtidas nas provas finais de 9.º ano nas duas escolas (2016-2018)**



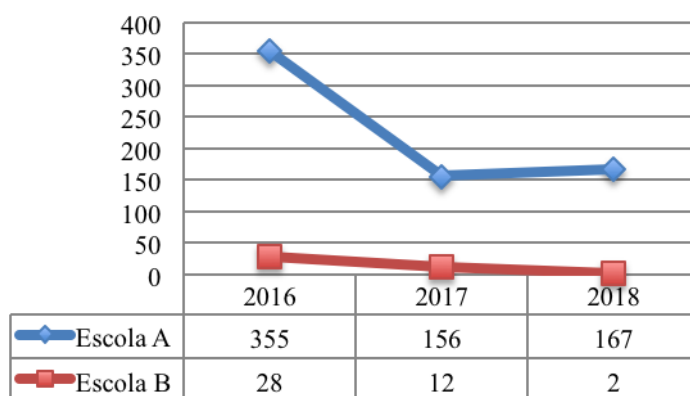
Quando comparamos o indicador global dos percursos diretos de sucesso das duas escolas percebemos que existem grandes diferenças, entre as duas escolas, entre 2016 e 2018 (cf. Gráfico 5). A Escola A apresenta valores bastante inferiores aos da Escola B, sugerindo que na Escola B existem dinâmicas no seio da escola mais eficazes e mais orientadas para o sucesso dos alunos, que permitem uma melhoria contínua dos processos e dos resultados.

**Gráfico 5: Comparação dos indicadores globais dos percursos diretos de sucesso das duas escolas (2016-2018)**



Quando comparamos o lugar nacional da escola face a alunos com o mesmo perfil do resto do país, entre 2016 e 2018, verificamos que as duas escolas têm ocupado lugares muito diferentes (cf. Gráfico 6). A Escola A apesar de em 2017 e 2018 ter ocupado uma posição nacional melhor do que a ocupada em 2016 ainda está longe das posições ocupadas pela Escola B. Estes resultados sugerem que realmente a escola pode fazer a diferença e que apesar do contexto socialmente desfavorável onde a escola está inserida, esta pode e consegue ter bons resultados escolares.

**Gráfico 6: Lugar nacional face a alunos com o mesmo perfil do resto do país (2016-2018)**



Cruzando os dados obtidos pelos questionários aplicados aos professores com os testemunhos dos professores entrevistados percebemos que existem diferenças entre as duas escolas ao nível das medidas para a promoção do sucesso e do seu efeito ao nível da sala de aula na melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos (cf. Quadro 54). Na Escola A as medidas para a promoção do sucesso são essencialmente de reforço ao trabalho realizado em contexto de sala de aula e têm tido algum efeito na melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos.

Na Escola B as medidas implementadas são de reforço ao trabalho realizado em contexto de sala de aula e também em contexto de sala de aula, têm tido um efeito de melhoria inegável nos resultados escolares nos últimos anos.

**Quadro 54: Quadro síntese de comparação das duas escolas relativamente às medidas de promoção do sucesso**

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>
<b>1.</b> Tipo de medidas para a promoção do sucesso	Essencialmente de reforço ao trabalho realizado em contexto de sala de aula (mais tempo na escola).	De reforço ao trabalho realizado em contexto de sala de aula (mais tempo na escola) e em contexto de sala de aula.
<b>2.</b> Adequação das medidas implementadas ao contexto	Adequadas, mas insuficientes.	
<b>3.</b> Decisão	Várias estruturas (departamentos curriculares, conselho pedagógico e direção)	
<b>4.</b> Monitorização e avaliação da implementação das medidas	Relatórios no final de cada período letivo e no final do ano letivo.	
<b>5.</b> Efeito ao nível da sala de aula na melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos	Algum efeito na melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos.	Melhoria inegável dos resultados escolares nos últimos anos.

#### 4. Planificação e organização do ensino e aprendizagem

Iremos agora apresentar os resultados relativos à planificação e organização das atividades letivas tendo em conta os resultados dos questionários dos alunos e professores. Estes resultados serão de seguida complementados com os dados recolhidos pelas observações de aulas realizadas no terreno e pelos discursos obtidos através das entrevistas a professores (individuais) e alunos (em grupo de discussão focalizada).

A parte do questionário dos professores relativa à dimensão *Planificação e organização das atividades letivas* era constituída por 18 itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: *concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não tenho opinião*.

Na Escola A, como podemos ver no Quadro 55, todos os itens relativos a esta categoria apresentam médias que variaram entre os valores de 2,50 e 3,61, sendo o item 2 o que apresenta a média mais elevada, o que sugere a existência de relações de colaboração entre docentes, nomeadamente na organização e planificação das atividades letivas.

O item que apresenta a média mais baixa (2,50) é o item 4 que diz respeito à prática regular de supervisão pedagógica, sugerindo algumas fragilidades na sua prática e implementação.

**Quadro 55: Dimensão “Planificação e organização das atividades letivas” - Escola A**  
(N=58; n=33)

Itens	n	Média	Desvio Padrão
1. No agrupamento é estimulado o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino.	33	3,24	0,561
2. No agrupamento os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades letivas.	33	3,61	0,556
3. Os professores do agrupamento/escola constroem de forma conjunta material didático.	31	3,29	0,643

4. No agrupamento existe, de uma forma regular, a prática de supervisão pedagógica.	26	2,50	0,583
5. No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas pedagógicas.	31	2,97	0,657
6. No agrupamento são desenvolvidos projetos de natureza interdisciplinar entre professores e alunos.	31	3,26	0,445
7. No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas avaliativas.	30	3,07	0,583
8. No agrupamento existe diálogo e cooperação informal entre os professores.	32	3,47	0,507
9. No agrupamento existe partilha de experiências pedagógicas.	33	3,33	0,540
10. No agrupamento existe diversificação de instrumentos de avaliação.	32	3,41	0,499
11. No agrupamento existe monitorização do processo ensino aprendizagem.	31	3,19	0,402
12. Em geral, as famílias participam no processo de aprendizagem dos alunos.	30	2,93	0,450
13. Quando os professores tomam decisões curriculares têm em conta os objetivos do agrupamento.	33	3,39	0,556
14. Existe debate pedagógico entre os docentes do agrupamento.	30	3,17	0,531
15. No agrupamento são considerados os resultados dos alunos quando se toma decisões curriculares.	33	3,42	0,502
16. No agrupamento existem momentos para avaliar o progresso dos alunos.	33	3,52	0,508
17. O agrupamento dispõe de recursos destinados às atividades letivas adequados.	31	3,03	0,482
18. No agrupamento o tempo dos alunos na escola é, em regra, ocupado com atividades (letivas e não letivas).	33	3,39	0,496

Na Escola B, como podemos ver na Quadro 56, todos os itens relativos à categoria à *Planificação e organização das atividades letivas* apresentam médias que variaram entre os valores de 2,90 e 3,75, sendo so itens 2 e 8 os que apresentam as médias mais elevadas, o que sugere a existência de trabalho colaborativo entre os professores na organização e planificação das atividades letivas e a existência de diálogo e cooperação informal entre professores.

O item que apresenta a média mais baixa (média de 2,90) é o item 5 que diz respeito à existência de tempo e condições para discutir práticas pedagógicas.

**Quadro 56: Dimensão “Planificação e organização das atividades letivas” - Escola B****(N=61; n=53)**

<b>Itens</b>	<b>n</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1. No agrupamento é estimulado o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino.	52	3,42	0,537
2. No agrupamento os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades letivas.	52	3,67	0,474
3. Os professores do agrupamento/escola constroem de forma conjunta material didático.	51	3,33	0,622
4. No agrupamento existe, de uma forma regular, a prática de supervisão pedagógica.	46	3,02	0,683
5. No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas pedagógicas.	50	2,90	0,647
6. No agrupamento são desenvolvidos projetos de natureza interdisciplinar entre professores e alunos.	51	3,27	0,568
7. No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas avaliativas.	50	3,00	0,606
8. No agrupamento existe diálogo e cooperação informal entre os professores.	52	3,75	0,437
9. No agrupamento existe partilha de experiências pedagógicas.	52	3,31	0,579
10. No agrupamento existe diversificação de instrumentos de avaliação.	51	3,37	0,599
11. No agrupamento existe monitorização do processo ensino aprendizagem.	48	3,40	0,574
12. Em geral, as famílias participam no processo de aprendizagem dos alunos.	48	2,98	0,483
13. Quando os professores tomam decisões curriculares têm em conta os objetivos do agrupamento.	49	3,61	0,492
14. Existe debate pedagógico entre os docentes do agrupamento.	50	3,42	0,538
15. No agrupamento são considerados os resultados dos alunos quando se toma decisões curriculares.	44	3,45	0,504
16. No agrupamento existem momentos para avaliar o progresso dos alunos.	52	3,48	0,542
17. O agrupamento dispõe de recursos destinados às atividades letivas adequados.	52	3,37	0,525
18. No agrupamento o tempo dos alunos na escola é, em regra, ocupado com atividades (letivas e não letivas).	52	3,60	0,534

A parte do questionário dos professores relativa à dimensão *Satisfação e expectativas dos alunos* também era constituída por 10 itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: *concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não tenho opinião*.

No que diz respeito a esta dimensão, na Escola A, as respostas do questionário dos professores apresentam médias que variaram entre os valores de 2,17 e 3,13 (cf. Quadro 57).

Os itens que apresentam as médias mais elevadas são os itens 3, 5 e 7, o que sugere que os professores percebem que existe uma satisfação por parte dos alunos em estar na escola e uma valorização dos professores por parte deles.

Os itens que apresentam as médias mais baixas são os itens 2 e 10 que dizem respeito a problemas de indisciplina na escola e às aspirações acadêmicas dos alunos. Como o item 2 é um item invertido significa que os professores inquiridos percebem que no agrupamento/escola existe poucos problemas de indisciplina (média de 2,17) e que os alunos, em geral, não têm grandes aspirações acadêmicas (média de 2,22).

**Quadro 57: Dimensão “Satisfação e expectativas dos alunos” – Escola A (N=58; n=33)**

Itens	n	Média	Desvio Padrão
1. Os alunos, de um modo geral, mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.	32	2,97	0,538
2. Existem muitos problemas de indisciplina no agrupamento/escola.	30	2,17	0,379
3. Os alunos gostam de estar na escola.	31	3,13	0,341
4. Os alunos, de um modo geral, mostram interesse pelas aprendizagens.	33	2,97	0,394
5. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	33	3,09	0,292
6. Os alunos, de um modo geral, preocupam-se com os seus resultados escolares.	32	3,00	0,254
7. A grande maioria dos alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamentos inadequados.	33	3,09	0,384
8. A maioria dos alunos valoriza a escola.	32	2,87	0,421
9. A grande maioria dos alunos têm hábitos de trabalho.	32	2,56	0,669
10. Os alunos, em geral, têm aspirações acadêmicas elevadas.	32	2,22	0,553

No que diz respeito à dimensão *Satisfação e expectativas dos alunos*, na Escola B, como podemos ver no Quadro 58, todos os itens apresentam médias que variaram entre os valores de 1,77 e 3,29, sendo os itens 3 e 5 os que apresentam as médias

mais elevadas, o que sugere que os alunos gostam de estar da escola e que respeitam os professores.

O item que apresenta a média mais baixa (média de 1,77) é o item 2 que diz respeito à aos problemas de indisciplina, como já foi referido este item é um item invertido, pelo que este resultado sugere que a existência de problemas de indisciplina do agrupamento/escola é residual.

**Quadro 58: Dimensão “Satisfação e expectativas dos alunos” – Escola B (N=61; n=53)**

<b>Itens</b>	<b>n</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1. Os alunos, de um modo geral, mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.	51	3,04	0,488
2. Existem muitos problemas de indisciplina no agrupamento/escola.	47	1,77	0,598
3. Os alunos gostam de estar na escola.	49	3,29	0,456
4. Os alunos, de um modo geral, mostram interesse pelas aprendizagens.	50	3,00	0,350
5. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	52	3,25	0,437
6. Os alunos, de um modo geral, preocupam-se com os seus resultados escolares.	50	3,04	0,348
7. A grande maioria dos alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamentos inadequados.	51	3,20	0,448
8. A maioria dos alunos valoriza a escola.	52	3,10	0,454
9. A grande maioria dos alunos têm hábitos de trabalho.	51	2,57	0,608
10. Os alunos, em geral, têm aspirações académicas elevadas.	46	2,30	0,662

Iremos agora complementar as informações obtidas através dos questionários aplicados aos professores relativas à planificação e organização das atividades letivas e satisfação e expectativas dos alunos com os dados obtidos nas entrevistas aos diretores, professores e alunos.

## **Escola A**

De acordo com os resultados obtidos no questionário aplicado aos professores, 93,9% concorda que no agrupamento é estimulado o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino e 97% dos inquiridos concordam que no agrupamento os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades letivas, no entanto quando questionámos os professores nas entrevistas percebemos que a organização e planificação das atividades letivas é feita em departamento e ou grupo disciplinar, em sede de reunião, num ambiente formal, tratando-se de uma relação de trabalho involuntária, previsível e restrita no tempo e no espaço, transparecendo um predomínio do trabalho individual, a balcanização da ação:

“Em grupo disciplinar e por cada um dos professores.” (AP3)

“Em grupo e em Departamento é feita a organização das atividades a desenvolver ao longo do ano.” (AP2)

“Quando temos reunião de departamento aproveitamos e trabalhamos, por exemplo na elaboração do teste comum que fazemos para aferir. Na verdade é mais uma divisão de tarefas. Mas partilhamos ideias e materiais.” (AC5)

Os dados indiciam que o trabalho colaborativo é pouco consistente, com espaços e tempos conjuntos escassos para partilha de experiências e práticas pedagógicas, enfatizando “o individualismo, enquanto padrão de relacionamento e articulação entre professores” (Formosinho & Machado, 2009, p. 27). Os tempos de planificação em sede de reunião podem ser “absorvidos pela cultura do individualismo, e não para desenvolvimento da colaboração” (Hargreaves, 2001, p. 234):

“Sim, em reuniões de grupo e de departamento.” (AP3)

“Não, eu trabalho sozinho...” (AP1)

De acordo com os testemunhos dos professores entrevistados a planificação e organização das atividades letivas são feitas mais através de um trabalho de partilha do que da existência de um trabalho colaborativo efetivo:

“Sim, partilhamos as fichas [...] e vamos fazer no final do ano uma ficha comum.” (AP1)

“... fazemos um teste comum em cada disciplina por período, para haver aferição interna, e fazemos matrizes comuns para os testes para que não haja grandes discrepâncias nos testes. O que há, normalmente, é partilha de materiais no agrupamento.” (AC2)

No entanto, quando os docentes partilham turmas, nomeadamente, através de assessorias e ou apoios, o trabalho colaborativo parece ser mais frequente e com mais intencionalidade:

“... trabalho em colaboração com as colegas que dão o apoio.” (AP1)

“... troca de informações entre o professor titular da disciplina e professor de apoio, tendo em conta as dificuldades dos alunos, bem como, o trabalho a desenvolver com os referidos alunos...” (AP2)

“Há na disciplina de Português do 2.º ciclo, porque há coadjuvâncias.” (AC2)

“As coadjuvações é que possibilitaram mais o trabalho colaborativo...” (AC5)

A própria construção de materiais didáticos é feita, muitas vezes, de forma individual, sendo que, em alguns casos, esse material é partilhado com os pares, sugerindo a existência de pouca aprendizagem profissional obtida “pela socialização dos pares nos contextos de trabalho” (Formosinho & Machado, 2009, p. 26):

“Por vezes.” (AP3)

“Sim, partilhamos as fichas [...] e vamos fazer no final do ano uma ficha comum, todas as disciplinas fazem uma ficha em comum.” (AP1)

No entanto, parecem existir condições (tempo e espaço) para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo efetivo, corroborando os dados obtidos no questionário aplicado aos professores, 72,7% dos professores afirmaram que no agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas pedagógicas:

“... temos a quarta feira de tarde livre para fazer reuniões [...] deixamos de ter aulas a partir das quatro e vinte” (AP1)

“Podemos combinar, mas como somos mega-agrupamento é mais difícil.”  
(AP1)

O que não corrobora o facto de “nem sempre” (AP2) existirem condições para discutir práticas pedagógicas e avaliativas. No entanto estas discussões de práticas pedagógicas e avaliativas ocorrerem essencialmente em momentos formais, “em reuniões de grupo e de departamento” (AP3):

“[Nas reuniões de departamento] tentamos que as pessoas partilhem umas com as outras estratégias para recuperar turmas, fazemos sempre assim todos os períodos e no final voltamos a fazer.” (AP1)

Com vista ao “sucesso escolar” (AP3) são desenvolvidos na escola alguns alguns projetos interdisciplinares:

“No sentido de motivar os alunos para a escola, relacionar conhecimentos das várias disciplinas, desenvolver atitudes de cidadania são desenvolvidas várias as atividades na escola, tais como: Feira de Primavera, Chá dos vinte; várias Campanhas de solidariedade; Educação para a saúde/educação sexual; etc.” (AP2)

93,7% dos professores inquiridos por questionário manifestaram concordância sobre a existência de projetos de natureza interdisciplinar entre professores e alunos, no entanto nota-se que essa prática ainda não está muito enraizada na escola:

“Isso é que é raro. É mais por disciplina, mas normalmente se houver uma atividade as disciplinas participam. Mas são projetos de solidariedade.”  
(AP1)

O item que obteve menor concordância foi o item relativo à prática de supervisão pedagógica, com apenas 36,3% de concordância por parte dos professores inquiridos, o que foi corroborado com os discursos dos professores nas entrevistas, confirmando a inexistência de supervisão pedagógica em contexto de sala de aula:

“Não, tirando realmente a parte da avaliação, da ADD, não, não...” (ADir)

“... o problema das pessoas é que a supervisão associam sempre à avaliação, cria logo um transtorno.” (ADir)

“Não. Só no ano letivo 2016-2017 é que vai ser implementada a prática de supervisão pedagógica no âmbito do plano de ação estratégico...” (AC2)

“Não.” (AC4)

Mas os professores inquiridos revelaram que existe uma supervisão pedagógica fora da sala de aula, como forma de monitorizar e controlar a atividade letiva, nomeadamente no que diz respeito ao cumprimento de planificações e à avaliação dos alunos:

“... supervisão pedagógica já existia porque toda a gente faz relatórios das matérias onde está, cumprimento das planificações, há essa parte da supervisão, assistência, observação de aulas só havia na parte da coadjuvação, que a pessoa é obrigada a assistir à aula dos outros, dos colegas...” (AC1)

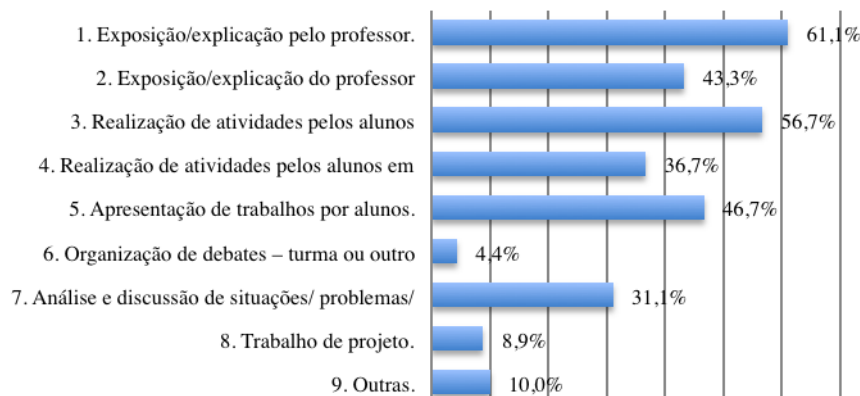
“... em cada reunião de avaliação no final do período há uma grelhazinha que é da equipa da avaliação interna que os professores têm de preencher com os dados todos da avaliação que fizeram aos seus alunos em cada disciplina e com os problemas que encontraram...” (ADir)

“Sim e nós ao fazermos a supervisão pedagógica detetamos turmas que estão que não conseguem completar os programas num ano e depois já prevemos no ano seguinte que sejam recuperados os conteúdos em atraso de modo que no final de ciclo tenha sido tudo lecionado.” (AC1)

Os dados recolhidos através do questionário dos alunos relativos ao trabalho de sala de aula visava recolher informações sobre o *Tipo* e os *Materiais de trabalho* mais utilizados na sala de aula. Para cada um destas categorias os alunos tinham de escolher as três opções mais utilizadas nas suas aulas.

De acordo com as perceções dos alunos, o tipo de trabalho mais utilizado nas aulas é “Exposição/explicação pelo professor”. O segundo tipo de trabalho mais utilizado, segundo os alunos, é “Realização de atividades pelos alunos individualmente”. Apenas 4,4% dos alunos consideram que “Organização de debates – turma ou outro contexto.” (cf. Gráfico 7).

**Gráfico 7: Tipo de trabalho mais utilizado nas aulas pelos professores - Escola A (n=90)**



Estes dados foram corroborados pelos testemunhos dos alunos entrevistados:

“Usam o quadro interativo, usam resumos para explicar, e... também usam o diálogo.” (A9\_A6)

“Eu acho que os alunos aprendem mais com a matéria projetada, mas diferente da que está no manual [...] em que a professora se preocupa em fazer os próprios powerpoints dela e explicar-nos com o diálogo com os alunos.” (A9\_A1)

De acordo com os testemunhos dos professores entrevistados (professores com aulas observadas) nas suas aulas utilizam estratégias diversificadas:

“Procuro diversificar o mais possível as estratégias...” (AP3)

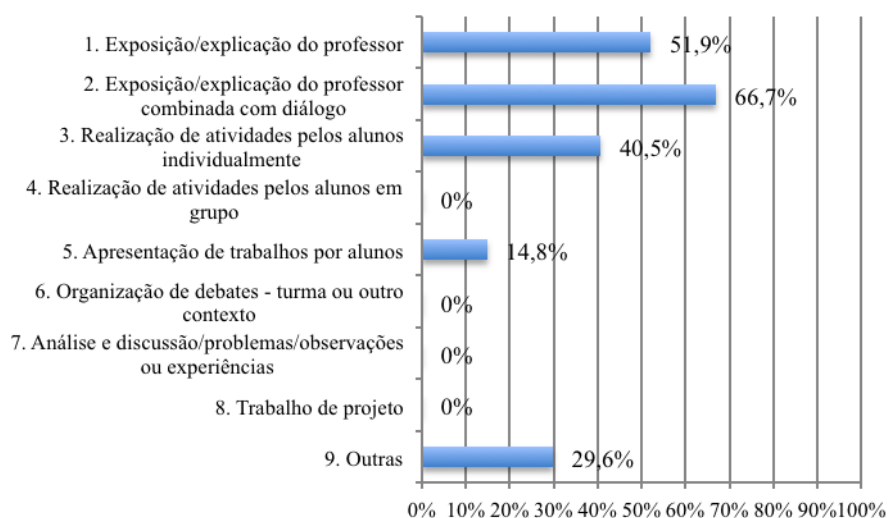
“... propor problemas de modo a eles descobrirem as soluções e as respostas como fiz hoje com a Teresa ela lembrar-se da desigualdade triangular e tentar dar-lhes pistas para eles chegarem à conclusão...” (AP1)

“Recursos às novas tecnologias, recurso à Escola Virtual, um maior apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades, resolução de atividades apelativas às aprendizagens e de vários graus de dificuldades, resolução de fichas de trabalho de consolidação das matérias dadas.” (AP2)

Das observações realizadas no terreno podemos constatar que o tipo de trabalho predominante foi “Exposição/explicação do professor combinada com diálogo”, seguida da “Exposição/explicação do professor”, o que evidencia um trabalho

pedagógico muito centrado na figura do professor (cf. Gráfico 8). Apenas se observou atividades realizadas pelos alunos de forma individual o que sugere pouca interação entre os alunos nas aulas. Estes dados parecem indiciar a necessidade de redefinir o papel do professor, como organizador de “situações de aprendizagem fecundas” (Perrenoud, 2003). Temos consciência que foram observadas um número reduzido de aulas pelo não podemos fazer uma inferência dos resultados obtidos, estes dados são apenas indicadores probabilísticos.

**Gráfico 8: Tipo de trabalho observado - Escola A**



Os dados recolhidos através do questionário aplicados aos alunos relativamente ao instrumentos de avaliação mais utilizados revelaram que os instrumentos de avaliação mais utilizados são os testes escritos e as apresentações orais (cf. Gráfico 9). Estes dados foram corroborados são os testemunhos dos alunos:

“Há disciplinas que é só testes.” (A9\_A1)

“Questões de aula não muito.” (A6\_A1)

“Trabalhos.” (A9\_A5)

“Apresentações orais.” (A9\_A2)

“Entrevistadora: Essencialmente são testes?”

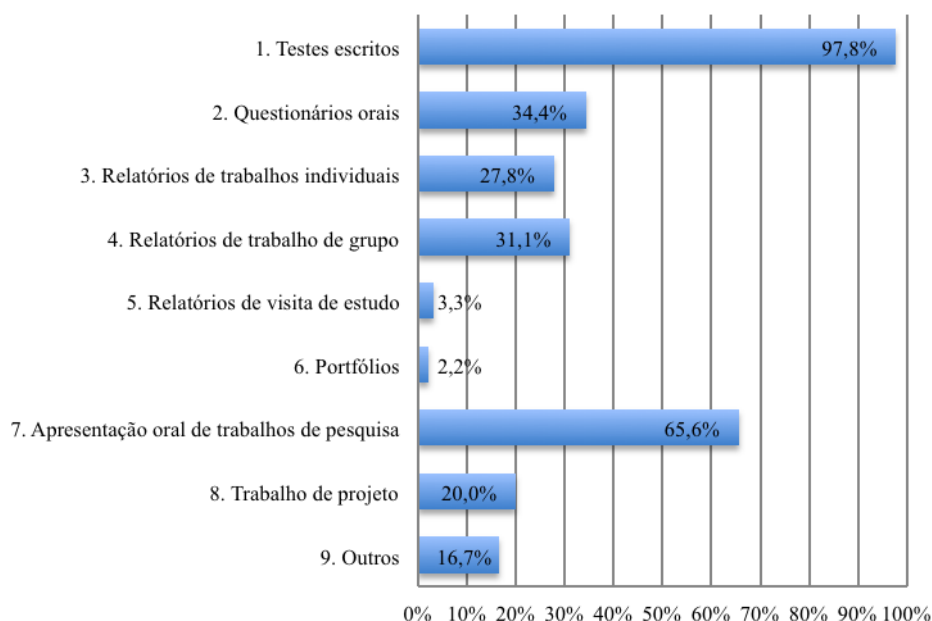
Todos os alunos: Sim.”

“Entrevistadora: Quais são as que têm avaliação oral?”

A9\_A5: Línguas.

A9\_A6: Línguas, a oral é só na parte das línguas agora há outras que fazem trabalhos em grupo...”

**Gráfico 9: Tipos de instrumentos de avaliação - Escola A (n=90)**



A avaliação dos alunos parece ser mais sumativa do que formativa. Os dados sugerem que a avaliação realizada parece ser mais certificadora do que formativa, “a maior parte dos professores não corrige o teste” (A6\_A1):

“Entrevistadora: Quando recebem um teste o professor explica o que erraram?”

Todos: Não.

Entrevistadora: Em nenhuma disciplina?

Todos: Não.

Entrevistadora: Então o que é que acontece?

A9\_A5: Corrigimos o teste.

A9\_A6: Corrigimos o teste e está feito.

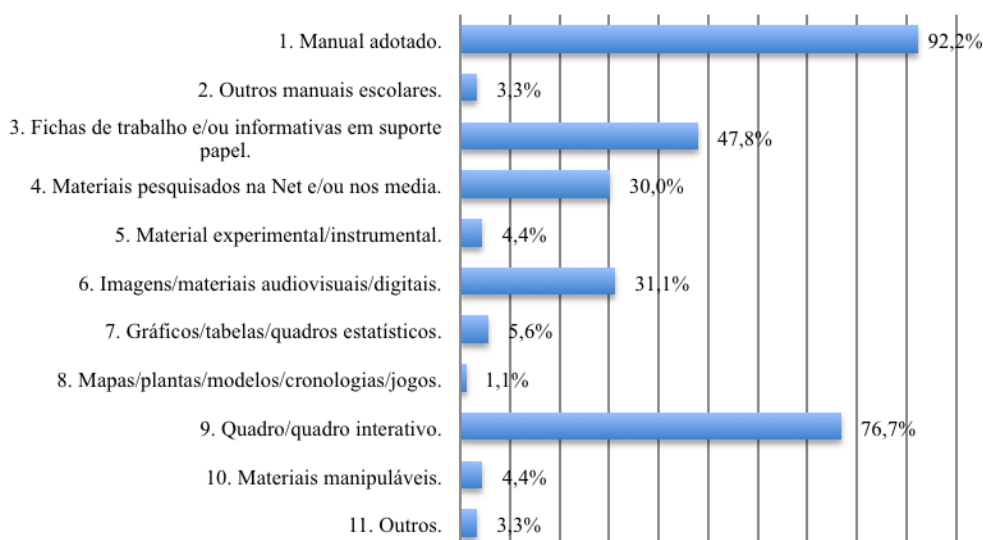
A9\_A1: Metem a correção no quadro projetada e copiamos para o caderno e está.

Entrevistadora: Não sabem o que é que têm de melhorar? O professor não dá um feedback?

Todos: Não.”

Relativamente aos materiais utilizados na sala de aula, segundo os dados obtidos através dos questionários realizados aos alunos o material mais utilizado nas aulas é o manual adotado (92,2%), seguido do quadro/quadro interativo (76,5%) (cf. Gráfico 10).

**Gráfico 10: Materiais utilizados - Escola A (n=90)**



Os alunos entrevistados foram unânimes em afirmar que a maioria dos professores leciona as suas aulas tendo como suporte principal o manual, sendo que muitas vezes é apenas leitura do manual, “são aqueles aulas todas de ler o livro, passamos das 8 às 5 a ler o livro” (A9\_A5):

“A maneira de ensinar, porque é igual ao livro, é o que está no livro é o que nós fazemos.” (A9\_A1)

“A maneira como a professora dá a matéria é só ler o que está no livro, eu acho que isso não incentiva os alunos a quererem ser interessados por essa disciplina.” (A9\_A4)

“Escolhem alunos tu lês um parágrafo, tu lês outro, tu lês outro, às vezes nem é o próprio professor a dar a matéria, normalmente somos nós que lemos o que está no livro.” (A9\_A6)

O principal interveniente do quadro/quadro interativo é o professor, reforçando o uso de metodologias centradas no professor:

“Entrevistadora: E nas disciplinas mais de carácter prático não vão muito ao quadro?”

Todos os alunos: Não.

A9\_A1: Só vamos a uma disciplina.

A9\_A2: Inglês.

A9\_A6: É inglês só. E a Francês só mesmo para abrir o sumário e isso.

Entrevistadora: E a Matemática?

A9\_A6: A professora não nos deixa.

Entrevistadora: Quem corrige os exercícios propostos?

Todos os alunos: A professora.

A9\_A1: Às vezes pergunta.

A9\_A5: Uma ou duas vezes por ano.”

Em suma, na Escola A, os dados recolhidos nas observações de aulas efetuadas relativos ao tipo de trabalho e materiais de trabalho vão ao encontro dos resultados obtidos pelos questionários realizados aos alunos, revelando como “metodologias dominantes” (Roldão, 2000) as metodologias assentes no discurso do professor que assume a sua voz para um grupo de alunos diferentes como se fossem idênticos na sua apropriação e a “conformidade com o manual” (Roldão, 2000).

Para a apreciação global do clima de sala de aula nas observações de aulas realizadas foi utilizada uma adaptação da categorização utilizada por Cabral (2014), assim foram categorizadas da seguinte forma:

- A. Focado nas aprendizagens e disciplinado;
- B. Pouco focado nas aprendizagens e disciplinado;
- C. Desfocado das aprendizagens e indisciplinado.

Utilizando esta categorização foi realizada uma análise do clima de sala de aula das observadas realizadas o que permitiu perceber que, na Escola A, na maioria das aulas o clima de sala de aula não estava focado nas aprendizagens e que 45% delas decorreram mesmo num clima indisciplinado (cf. Gráfico 11).

**Gráfico 11: Clima de sala de aula - Escola A**



Os professores, da Escola A, quando questionados, nas entrevistas realizadas, sobre a existência de problemas de indisciplina na sala de aula referiram a existência de alguns problemas de indisciplina:

“Sim, temos alguns [problemas de indisciplina].” (AP1)

“É um desafio que temos para resolver.” (AP3)

“Sim, temos alguns [problemas de indisciplina]. Agora não consigo comparar com outra escola porque trabalho aqui há vinte e tal anos.” (AP1)

“Sim. Em algumas escolas do agrupamento.” (AP2)

“É um desafio que temos para resolver.” (AP3)

No entanto, os resultados dos questionários realizados aos professores relativamente ao item “existem muitos problemas de indisciplina no agrupamento/escola” revelaram que apenas 15,2% dos professores concordam com a existência de problemas de indisciplina na sala de aula, sugerindo a existência de um “ambiente positivo na aprendizagem” (AP1).

Os resultados obtidos através dos questionários dos professores revelam ainda que os professores consideram que os alunos respeitam os professores e escutam os professores quando estes os repreendem por comportamentos inadequados (itens de obtiveram uma concordância de 100% e 93,9%, respetivamente).

No entanto os resultados dos questionários dos alunos relativamente ao item “existem muitos problemas de indisciplina no agrupamento/escola” teve uma concordância de 64,5%, o que foi corroborado pelos testemunhos dos alunos:

“... acho que é muito barulho na sala, às vezes não me consigo concentrar.”  
(A9\_A2)

“Às vezes até quem tira boas notas está a brincar, o... tem boas notas e muitas vezes estão ao telemóvel na aula.” (A6\_A1)

“É como se estivesse dividido, mas acho que a maioria portam-se mais ou menos.” (A6\_A2)

“Há sempre aqueles alunos que não cumprem as regras.” (A9\_A1)

No questionário aplicado aos alunos um dos aspetos mais mencionado pelos alunos como o que “menos gosto na escola” foi precisamente a indisciplina:

“Os colegas mal comportados e os professores que deixam os alunos falarem durante a aula toda.” (AA\_Q211)

“O que menos gosto é que devia haver mais respeito [pelas] regras da sala de aula.” (AA\_Q185)

“A falta de respeito de grande parte dos alunos para com: os colegas, os professores e funcionários.” (AA\_Q159)

Sendo um dos aspetos mencionados nas entrevistas pelos alunos que se pudessem mudavam na escola:

“Os alunos estarem todos caladinhos nas aulas para toda a gente conseguir perceber a matéria.” (A6\_A1)

Em parte este facto parece ser reflexo da incapacidade de encontrar sentido no trabalho escolar na sala de aula:

“Algumas aulas são um pouco aborrecidas.” (AA\_Q183)

“... os professores que estão na aula sem vontade nenhuma e que deixam os alunos passar do limite.” (AA\_Q185)

“Modo de ensino errado, pois muitas das disciplinas/professores valorizam mais o ‘decorar’ do que o ‘saber/perceber’.” (AA\_Q158)

A categorização do total das 10 aulas observadas (de 50’) permitiu traçar um cenário que vai ao encontro dos discursos dos alunos entrevistados e aos resultados dos inquéritos dos alunos, apenas 22% das aulas observadas decorreram num clima propício às aprendizagens, tal como revela o Gráfico 11.

Usando a categorização proposta por Amado<sup>9</sup> (1998) o tipo de indisciplina observado nas aulas situa-se ao nível do desvio às regras de trabalho na aula, corroborando que o problema da indisciplina surge relacionado com o processo de aprendizagem, nomeadamente com as práticas letivas (Amado, 1998, 2001; Estrela, 2002). A extensão da escolaridade obrigatória fez com que permanecessem na escola um número elevado de alunos cujas motivações e expectativas não se coadunam com as exigências da vida escolar, pelo que se torna imprescindível criar um clima de sala de aula positivo. Este clima favorável só se consegue com tarefas diversificadas e estimulantes, com clareza de regras e uma boa relação pedagógica.

No entanto, nas aulas observadas foi possível percecionar uma boa relação entre os alunos e entre alunos e professor.

De acordo com os resultados obtidos pelos questionários aplicados aos professores 81,8% dos inquiridos considera que, de um modo geral, os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares e 90,9% concorda que os alunos mostram

---

<sup>9</sup> Amado (1998) propôs a categorização da indisciplina em três níveis distintos, o primeiro são os “desvios às regras de produção” que envolve os incidentes a que se atribui um caráter “disruptivo” por causarem perturbação no bom funcionamento da aula. O segundo são os “conflitos interpares” que envolve incidentes que indicam um disfuncionamento das relações entre os alunos. O terceiro são os “conflitos da relação o professor/aluno” que são os comportamentos que põem em causa o estatuto e a autoridade do professor, podendo envolver violência.

interesse pelas aprendizagens, no entanto, os discursos dos professores indiciam alguns problemas a este nível:

“Alguns alunos revelam interesse pelas aprendizagens, no entanto, de um modo geral, os alunos não revelam interesse pelas aprendizagens. Têm de ser constantemente motivados.” (AP2)

“Nem todos os alunos valorizam a escola e ou têm interesse pelas aprendizagens, é um desafio que temos de vencer.” (AP3)

A grande maioria dos professores revela concordância com o item do questionário “a maioria dos alunos valoriza a escola” (81,8%), mas os testemunhos dos professores revelam alguma contradição com estes resultados:

“Não. Eles trabalham um bocado pelo entusiasmo que o professora mostra, mesmo a família, a maior parte das famílias não valoriza muito, então a Matemática dizem logo, é muito difícil eu também já tive negativas e desistem.” (AP1)

“... eu gostava que eles valorizassem mais a escola...” (AP1)

Os professores consideram que os alunos, em geral, não têm aspirações académicas muito elevadas, apenas 27,3% dos professores mostraram concordância, no entanto, a grande maioria dos alunos entrevistados pretende prosseguir estudos e tirar um curso superior:

“Aspirações académicas é que não têm, há poucos alunos aqui que têm objetivos de ir para a universidade, a grande maioria não tem esse objetivo.” (AP1)

Tendo em conta o que foi observado nas visitas à escola e os resultados obtidos através do questionário aplicado aos professores (concordância de 84,4%) a escola tem recursos adequados destinados às atividades letivas:

“... eu acho que o mínimo temos, temos projetores se precisarmos de usar, os quadros interativos. Podíamos usar o problema é que para pôr isto em funcionamento [os QI] demora muito tempo, eu já utilizei, descalibra é assim ficava sem intervalos, parei um bocado e não acho que também seja muito eficaz em relação, nas melhorias das aprendizagens, é mais, eles

assumem-no como um brinquedo. Todos querem vir, torna-se complicado.”  
(AP1)

“Sim.” (AP2)

“Sim. Apesar de existirem aspetos que necessitam de análise e respetiva  
ação.” (AP3)

Este aspeto é corroborado pelas observações de aulas efetuadas e pelas visitas efetuadas à escola, as salas de aula são confortáveis, todas estavam equipadas com um computador e um projetor, um quadro de giz e um quadro branco.

### **Escola B**

De acordo com os resultados obtidos no questionário aplicado aos professores, 96,2% dos inquiridos concordam que no agrupamento é estimulado o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino e 98,1% concordam que no agrupamento os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades letivas.

A maioria dos testemunhos dos professores entrevistados a planificação e organização das atividades letivas parecem ser feitas em departamento e ou grupo disciplinar através de um trabalho colaborativo efetivo, que vai para além da mera partilha de materiais e dos momentos de trabalho formais em sede de reuniões. Os dados sugerem que existe um trabalho colaborativo muitas vezes informal que vai, na maioria dos casos, para além da mera troca de materiais, denotando-se “culturas de colaboração” (Hargreaves, 2001, p. 216). Há indícios de um trabalho colaborativo desenvolvido tendencialmente espontâneo, voluntário, orientado para o desenvolvimento profissional e alargado no tempo e no espaço:

“Não nós não temos no horário, nós trabalhamos imenso nos intervalos e trabalhamos na ponta dos nossos horários ou nos buracos.” (BP3)

“Não nós não temos no horário, nós trabalhamos imenso nos intervalos, trabalhamos na ponta dos nossos horários ou nos buracos.” (BP2)

“É mais informal, podemos trabalhar às quartas feiras na hora de departamento, porque o departamento está marcado, a reunião de departamento está marcada no horário a nossa é da 13h30 às 15h30 de quarta feira amanhã temos e se nós quisermos nessa hora podemos, temos esse período pronto é mais informal não fica registado que o fazemos.” (BP4)

“... fazemos os testes em conjunto, fazemos as planificações em conjunto, discutimos algum exercício que achamos ou discutimos olha apresentei aquilo da escola virtual e gostei muito está bom ou olha na escola virtual não há nada escusas de ir lá pronto.” (BP4)

No entanto, existem relatos de casos onde o trabalho colaborativo ainda apresenta alguma fragilidade:

“Nós trabalhamos por ano, não é, trabalhamos, eu nos oitavos trabalho com uma colega, nos nonos... trabalho colaborativo é um bocado o corta e cola [...] não é trabalharmos para o mesmo, mas partilhamos o que fizemos, vamos trocando materiais.” (BP5)

“Em grupo disciplinar.” (BP6)

“Sim quando é preciso, como por exemplo agora no início do ano quando é preciso planificações, definir critérios específicos de avaliação, os gerais primeiro, primeiro define-se os gerais, porque são levados os específicos, as próprias planificações de acordo com as metas, tudo isso é feito em grupos, em mini grupos que reunimos várias vezes.” (BC2)

O diretor refere que “o trabalho colaborativo hoje já está a ser bastante proficuo, bastante trabalhado, mas ainda se nota alguma resistência na partilha” (BDir), reflexo de uma profissão cuja tradição é exercer o seu trabalho baseado numa “cultura profissional individualista” (Hargreaves, 2001, p. 185):

“O trabalho colaborativo é feito de uma forma mais informal, por e-mail, por exemplo.” (BP6)

“Nós trabalhamos por ano, [...] eu nos oitavos trabalho com uma colega, nos nonos... trabalho colaborativo é um bocado o corta e cola, [...] não é trabalharmos para o mesmo, mas partilhamos o que fizemos, vamos trocando materiais.” (BP1)

Parece existir uma preocupação na distribuição de serviço, por parte do diretor, em criar condições para que exista trabalho colaborativo entre professores, atribuindo, sempre que possível, um nível de ensino a, pelo menos, dois professores para que estes possam trabalhar de forma conjunta, como forma de promoção do desenvolvimento profissional, através da troca de experiências entre pares:

“Não, normalmente somos dois professores que damos cada nível.” (BP1)

“... quem fez essa divisão é o diretor da escola, [...] e o objetivo é estar mais do que um professor a dar a disciplina.” (BP1)

Os resultados também sugerem que os professores realizam trabalho conjunto para construção de material e para discussão de estratégias, “a colaboração entre docentes abrange um sem-número de trabalhos” (Formosinho & Machado, 2009, p. 27), que vai desde fazer testes em conjunto, planificações até à discussão de práticas:

“... fazemos os testes em conjunto, fazemos as planificações em conjunto, discutimos algum exercício que achamos ou discutimos olha apresentei aquilo da escola virtual e gostei muito está bom ou olha na escola virtual não há nada...” (BP4)

“Sim. Por período fazemos um teste comum e partilhamos materiais.” (BP6)

“Colaborativo, informal, é o investimento que os professores têm no ensino que eu vejo que aqui as pessoas interessam-se, interessam-se em construir o material em conjunto...” (BP2)

Estes resultados são corroborados com os resultados obtidos através dos questionários, pois no que diz respeito ao trabalho conjunto de construção de materiais revelaram uma concordância de 96,2% dos inquiridos e existência de partilha de experiências pedagógicas obteve uma concordância de 92,4%.

Os docentes que partilham turmas, nomeadamente, através de assessorias/coadjuvações e ou apoios, desenvolvem ainda mais este trabalho colaborativo informal o que está em linha com resultados obtidos através dos questionários realizados aos professores, onde 98,1% dos professores concorda que existe diálogo e cooperação informal entre professores.

“Por norma à 5.<sup>a</sup> feira também temos um horário comum na sala de estudo [...] ela trabalha aquilo que eu estiver a trabalhar na sala de aula e depois no apoio reforça aquilo que se depara com mais dificuldades, mas falamos, lá está informalmente...” (BP2)

Os itens que reuniram mais discordância por parte dos professores inquiridos foram os itens relativos à existência de tempo e condições para discutir práticas pedagógicas e práticas avaliativas, 24,5% e 17%, respetivamente.

Estes resultados sugerem que os professores percecionam a existência de falta de tempo (e de condições) como fatores explicativos para algumas lacunas da sua prática docente ao nível da discussão de práticas pedagógicas e avaliativas.

No entanto os discursos dos professores entrevistados indiciam a existência de discussão entre docentes de práticas pedagógicas e avaliativas:

“Sim, às vezes discutimos práticas de ensino e práticas avaliativas...” (BP6)

“Discutimos muitas vezes, muitas vezes mesmo.” (BP3)

“Sim isso realmente fazemos mais a nível de departamento, nas reuniões de departamento é que mostramos um bocadinho da nossa experiência, eu dei isto desta maneira os alunos não gostaram e olha nós demos isto desta maneira e isto até surtiu um bocado efeito...” (BP5)

Os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que a escola tem boas condições de aprendizagem e bons recursos, o que corrobora os resultados obtidos através do questionário aplicado, 96,2% professores dos inquiridos considerou que a escola possui recursos adequados para a prática letiva:

“As salas de aula têm boas condições, têm internet, computador, projetor...” (BP6)

“Esta escola quanto a mim tem boas condições de aprendizagem e recursos fabulosos...” (BP3)

“Existe, sim, sim. O edifício não é tão recente quanto isso mas está bem apetrechado e as salas idem aspas...” (BP2)

“Sim a esse nível ótimo. É assim as salas têm todas internet, que é uma coisa ótima para todos, no geral há só um laboratório que tem um problema com o projetor...” (BP1)

De acordo com os testemunhos dos professores nas entrevistas, as estratégias de ensino utilizadas em contexto de sala de aula são diversificadas e variam de acordo com o professor e com a área disciplinar:

“Plataformas e-learning; exposição; diálogo horizontal e vertical; treino de escrita, de gramática e de oralidade.” (BP6)

“... sabem o que é trabalho de pares, sabem o que é trabalho de grupo e sabem uma outra série de estratégias.” (BP2)

“... a exposição tem de ser sempre, tenho de expor, porque eles também gostam.” (BP3)

“... trabalho individual mais do que em grupo...” (BP4)

“... tento muitas vezes que eles trabalhem a pares, tirem dúvidas uns aos outros, pronto, porque às vezes eu acho que a nossa linguagem nem sempre lhes é muito acessível e às vezes entre eles conseguem melhor...” (BP4)

Denota-se no discurso dos professores uma preocupação em adaptar as estratégias ao grupo-turma e não a cada aluno às suas reais necessidades, as suas opções relativas ao tipo de trabalho assenta em soluções pedagógicas baseadas na uniformidade, enquadradas no princípio da “pedagogia ótima” (Formosinho, 1999) e no “ensinar todos os alunos como se eles fossem um só” (Barroso, 1995, 2001):

“Depende da turma [...] por exemplo, esta turma como tem muitas dificuldades é mais oralidade, porque eu sei que na aula se eles estiverem com atenção respondem acertadamente...” (BP\_5)

“Eu tenho turmas completamente diferentes, tenho uma de vinte e seis, mas que trabalham muito bem, são muito autónomos, pronto, apesar de não serem brilhantes [...] a outra que tem uma assessora como viste que ajuda os meninos NEEs os outros, sempre que possível trabalho de pares, mas partindo de uma exposição oral, seja minha ou das plataformas digitais a que temos acesso, não é? E depois eles trabalham. Exercitam o máximo possível,

não é, na sala de aula, sejam exercícios de gramática sejam de escrita.”  
(BP\_2)

Destes discursos ressalta o modo uniforme da organização pedagógica, o princípio da homogeneidade dos espaços e tempos. Na escola está a ser implementado o projeto de turmas de nível (grupos homogêneos) como medida de promoção do sucesso, mas o discurso dos professores sugere que o mesmo priva os alunos mais fracos de estímulos provenientes dos alunos com melhor desempenho, “não há quem puxe por esses alunos mais fracos” (BP1). Esta medida pode ser geradora de uma melhoria dos resultados académicos globais da escola, mas também pode aumentar a segregação e as desigualdades dos alunos<sup>10</sup>, privando-os da heterogeneidade como promotora de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal. Na escola, a turma de nível mais elevado é conhecida pelos alunos das outras turmas como “turma de excelência” (B6'\_A2) e quando questionados sobre se concordavam com esta medida foram unânimes em afirmar que “concordo mas ao mesmo tempo não concordo” (B6'\_A1), porque, por um lado, “estão a dividir os alunos estão a discriminá-los” (B6'\_A1) e, por outro lado, esses alunos “têm mais confiança em si próprios” (B6'\_A2):

“Entrevistadora: Gostavam de pertencer a essa turma?

B6'\_A1: Sim mas também não.

Porquê?

B6'\_A1: Sim, porque estava numa turma daquelas que se portam mal...

B6'\_A2: estamos confiantes e não porque...

B6'\_A1: perdemos amigos da outra turma.

Entrevistadora: Acham estes alunos são beneficiados em relação aos outros?

Todos: Não.

Entrevistadora: Por estarem nessa turma...

B6'\_A1: Não são iguais.”

---

<sup>10</sup> O facto dos dados indicarem que as turmas de nível permanentes estão a gerar uma melhoria dos resultados académicos globais da escola e a aumentar a segregação e as desigualdades dos alunos carece de uma maior reflexão e de um maior aprofundamento numa *investigação futura*.

Os testemunhos dos professores sugerem alguma desigualdade, transparecendo que os grupos de alunos com mais alto desempenho possam estar a receber um tipo de instrução de maior qualidade, “não privilegio nada eu ando à volta com elas todas enquanto que nas outras turmas eu às vezes não as faço” (BP3):

“B6\_A2: Vemos vídeos, às vezes vemos vídeos no site da escola.

B6\_A3: Na escola virtual.

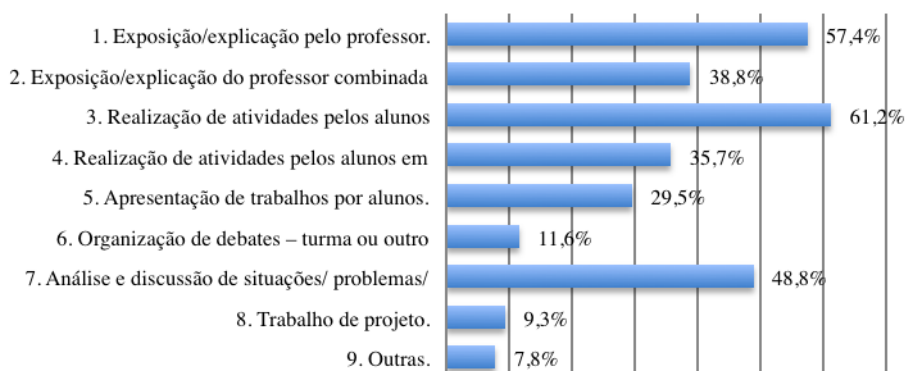
B6\_A2: Na escola virtual.

B6\_A1: E na aula 20, acho eu.

B6\_A3: A Matemática.”

Os dados recolhidos pelos questionários aos alunos, revelam que os tipos de trabalho utilizados nas aulas com maior predominância são “realização de atividades pelos alunos individualmente” e “exposição/explicação pelo professor” (cf. Gráfico 12).

**Gráfico 12: Tipo de trabalho mais utilizado nas aulas pelos professores - Escola B**  
(n=129)



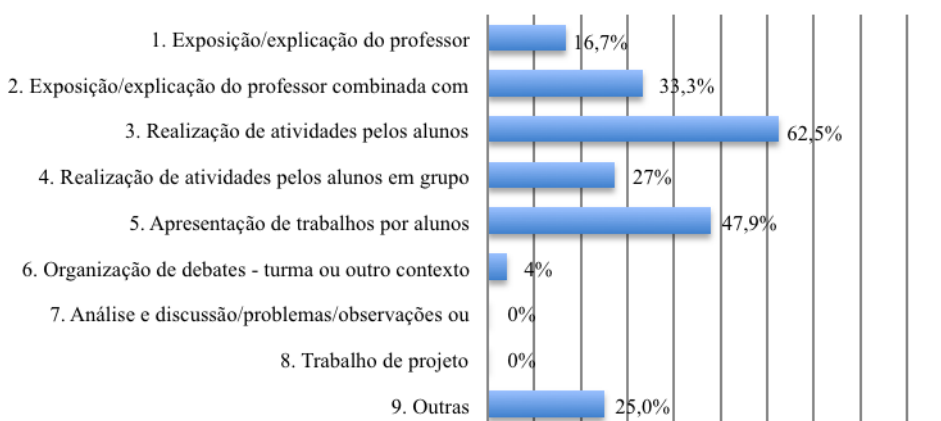
Estes resultados foram corroborados pelos testemunhos dos alunos nas entrevistas, “é mais sozinhos, só que às vezes, claro, fazemos em conjunto” (B6’\_Aluno2):

“B6’\_A1: Às vezes fazemos trabalhos de grupo e outras resolvemos sozinhos.

B6’\_A3: Sim, trabalho individual basicamente.”

Estes resultados vão ao encontro das observações realizadas no terreno, pois como podemos constatar no Gráfico 13, as categorias de trabalho observadas com maior predominância foram “realização de atividades pelos alunos individualmente” e “apresentação de trabalhos pelos alunos”, o que nos permite afirmar que há indícios que os alunos desempenham um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem.

**Gráfico 13: Tipo de trabalho observado - Escola B**



Os dados recolhidos através do questionário aplicados aos alunos relativamente ao instrumentos de avaliação mais utilizados revelaram que os testes escritos (90,7%), as apresentações orais (46,5%), os questionários orais (42,6%) e os relatórios de trabalhos de grupo (42,6%) são os mais utilizados (cf. Gráfico 14). Estes dados são corroborados pelos testemunhos dos alunos:

“Testes, questões de aula, ...” (B6\_A1)

“E expressão oral.” (B6\_A3)

“B6’\_A1: Testes.

B6’\_2: Fichas de trabalho...

B6’\_A1: Fazemos questões aulas, expressões orais, expressões escritas...”

“Entrevistadora: Os professores estimulam a participação dos alunos nas aulas?

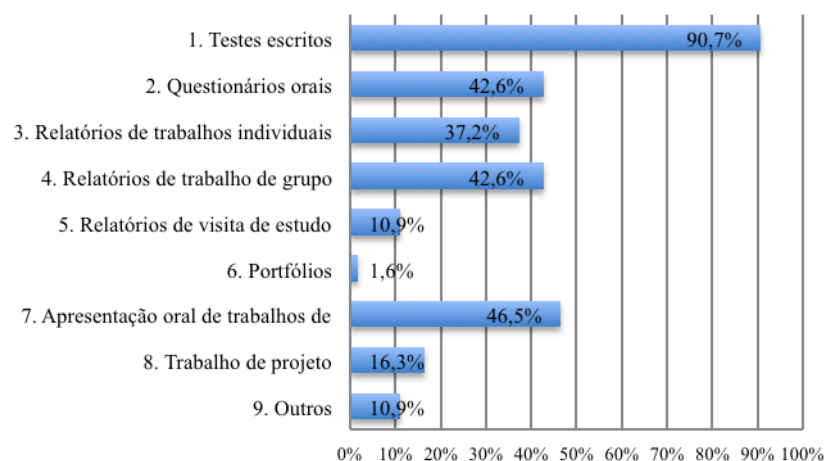
B9\_A2: Estimulam.

B9\_A1: Sim.

Entrevistadora: Todos os professores?

B9\_A1: Sim.”

**Gráfico 14: Tipos de instrumentos de avaliação - Escola B (n=129)**



Os dados também sugerem que a avaliação realizada também tem um caráter eminentemente formativo, “às vezes tem escrito no teste o que erramos e às vezes vêm nos explicar o que erramos” (B6\_A2). Foi possível constatar nas aulas observadas a existência da prática de uma avaliação formativa das aprendizagens. Existe um cuidado para que a avaliação tenha um caráter formativo:

“Entrevistadora: Quando os professores entregam os testes os professores explicam-vos onde erraram e porquê?”

B6\_A1: Sim, os professores fazem isso.

B6\_A3: Sim.

Entrevistadora: Não entregam só o teste e fazem a correção?

B6\_A1: Não.

Entrevistadora: Fazem um apoio individual explicando o que erraram, é isso?

B6\_A1: Sim.”

“Entrevistadora: Quando o teste o professor entrega o teste fala com os alunos e explica o que errou? Há esse cuidado?”

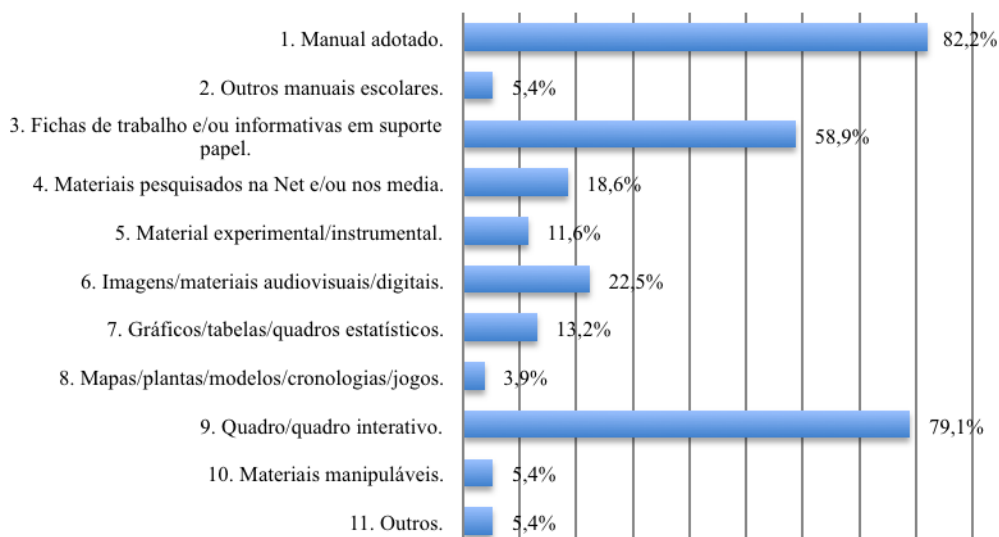
B9\_A1: Há.

B9\_A2: Sim.”

No que diz respeito ao tipo de materiais utilizados nas aulas os dados dos questionários dos alunos indicaram que estes são o manual adotado e o

quadro/quadro interativo, com uma concordância de 82,2% e 79,1% respectivamente (cf. Gráfico 15).

**Gráfico 15: Materiais utilizados - Escola B (n=129)**



Também neste caso os resultados foram ao encontro das observações realizadas, pois nas aulas observadas os materiais mais utilizados foram o “manual adotado” e o “quadro/quadro interativo”, indiciando uma “conformidade com o manual” (Roldão, 2000).

Estes resultados também vão ao encontro dos testemunhos dos alunos quando questionados sobre quais os materiais mais usados nas aulas:

“B6\_A1: Manual, quadro interativo e o quadro de escrever.

[...]

Entrevistadora: Usam muito o manual a todas as disciplinas?

B6\_A1: Sim.

B6\_A2: Sim em todas.

B6\_A3: Sim.”

Os professores têm a percepção que os alunos, em geral, mostram interesse pelas aprendizagens, item que obteve um elevado nível de concordância no questionário dos professores (88,7%):

“A maior parte dos alunos mostra interesse, ainda é uma escola onde as coisas vão funcionando...” (BP6)

“Eu penso que em geral sim. Acho que os que não tem são uma minoria.” (BP3)

“Sim, sim, sim, sim, acho que sim, ou então tenho muita sorte com as minhas turmas, sei que este ano, mas eu não posso falar porque é aquilo que eu oiço, das minhas turmas eles mostram interesse há turmas que este ano estão a entrar nos 5.º anos e estão a ter muitos problemas do saber estar na sala de aula, continuar a aprender e de estar, pronto também é a fase de adaptação.” (BP5)

O que também é corroborado pelos testemunhos dos alunos:

“B6\_A1: Sim, na nossa [turma] sim.

B6\_A2: Sim.

B6\_A3: Na nossa turma sim.”

“Entrevistadora: Os alunos mostram interesse pelas aprendizagens?

B9\_A1: Sim a maior parte.

B9\_A2: Acho que sim.

B9\_A3: Não.

Entrevistadora: Porquê?

B9\_A3: Eu no meu caso não mostro muito interesse pelas aprendizagens mas os outros sim.

Entrevistadora: Tu és uma exceção?

B9\_A3: Eu sou.”

Os resultados obtidos através do questionário aplicado dos professores revelou que 92,5% dos professores considera que os alunos valorizam a escola, o que foi corroborado com os testemunhos dos professores:

“Gostam muito, gostam de estar na escola, sim gostam muito de estar na escola.” (BP5)

“Ainda valorizam bastante a escola, mas cada vez valorizam menos. A escola é mais para estar com os amigos, estar na internet...” (BP6)

“Eu penso que valorizam, os alunos valorizam a escola, de uma maneira geral os alunos valorizam a escola aqueles que dizem que só querem a escola para os intervalos e para passear são contam-se pelos dedos acho que sim.” (BP3)

“Em geral sim, nós temos aqui muito bons meninos e mesmo sem capacidades não quer dizer que sejam desinteressados, não é? E há outras que as têm mas não têm é o interesse, não é?, há de tudo mas no geral eu acho que sim são meninos interessados e empenhados.” (BP2)

“Eu penso que valorizam, os alunos valorizam a escola, de uma maneira geral os alunos valorizam a escola aqueles que dizem que só querem a escola para os intervalos e para passear são contam-se pelos dedos acho que sim.” (BP3)

“Eu acho que sim. Eles têm muitas regras aqui não são meninos que possam mexer em tudo e tocar em tudo são logo, mas eu acho que sim eles participam muito, no dia, nos dias em que não há aulas nas atividades e já estive em escola em que os alunos já nem vêm e aqui vêm querem participar esta turma muito mais, porque envolvia-se nos projetos todos se os deixassem, não é? se lhes dessem essa oportunidade, mas acho que valorizam a escola.” (BP4)

Os professores entrevistados quando questionados sobre a existência de problemas de indisciplina foram unânimes em afirmar que são casos muito pontuais. O item do questionário “existem muitos problemas de indisciplina no agrupamento/escola” obteve um nível de concordância muito baixa, de apenas 7,5% dos professores:

“Não. Os problemas de indisciplina não são muitos, são casos pontuais.” (BP6)

“Não, absolutamente nada. Não. Não e quando temos são casos pontuais e já tive, o ano passado tínhamos um ou dois meninos e ele este ano no início do ano continuou a portar-se mal mas depois até foi transferido para uma instituição, porque ele conseguia era um bom rapaz, eles são todos mas em grupo perturbava muito funcionamento da escola aqui e conseguiu atrair um grupo muito grande conseguiu formar um grupo muito grande e para nosso bem ele foi para a instituição.” (BP5)

“Não tenho conhecimento, não acho que não.” (BP3)

“Não, não, não, alguns temos um aluno ou outro mais complicado pronto mas às tantas aqui são repreendidos e às tantas são castigados por coisas menores que noutra escola não seriam, mas aqui tem de ser uma vez que as coisas correm bem não vamos permitir que.” (BP4)

O item “a escola é um lugar seguro e disciplinado” teve uma concordância de 94,6% por parte dos alunos inquiridos. Os alunos consideram que não há muita indisciplina na escola:

“B6\_A1: Muito não.

B6\_A2: Não.

B6\_A3: Não.”

E que em geral os alunos respeitam os professores:

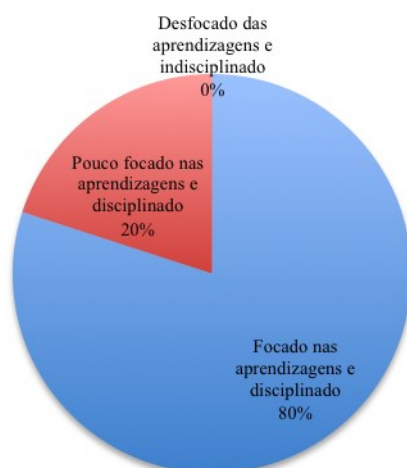
“B9\_A1: Na nossa turma acho que respeitam.

B9\_A2: Sim.

B9\_A1: Respeitam muito.”

Da categorização das aulas observadas, na Escola B, verificou-se que a grande maioria das aulas tiveram um clima focado nas aprendizagens e que todas decorreram num clima disciplinado, num clima propício às aprendizagens (cf. Gráfico 16), evidenciando que a tarefa de um professor “não é, em primeiro lugar, a de ensinar, mas sim a de criar bons contextos para a aprendizagem” (Bolívar, 2012, p. 164), pois os professores mais eficazes colocam o ênfase “na prevenção dos problemas e na associação entre a prevenção e uma boa gestão da sala de aula” (Carita & Fernandes, 1997, p. 96).

**Gráfico 16: Clima de sala de aula - Escola B**



Os dados sugerem a existência de um clima de sala de aula disciplinado. A existência residual de problemas de ordem disciplinar em contexto de sala de aula potencia o trabalho aí desenvolvido, que aliado ao interesse e empenho demonstrado pelos alunos, permite uma focalização nas aprendizagens dos alunos:

“Eu acho que é uma das mais valias aqui, é o trabalho na sala de aula. Como eles se portam bem nós trabalhamos muito bem na sala de aula...” (BP1)

Os dados recolhidos sugerem a existência de uma boa relação pedagógica, 83,7% dos alunos que responderam ao questionário consideram que “os professores estão disponíveis para ouvir os problemas pessoais dos alunos” e 89,9% consideram que “os professores mostram disponibilidade para ouvir os alunos”:

“As ligações que entre professores, funcionários, alunos. Nas outras escolas acho que, não sei muito bem, mas por aquilo que eu sei e vejo parece que não há uma ligação tão, tão forte.” (B9\_A1)

“É tipo uma família.” (B9\_A3)

Os alunos gostam de frequentar esta escola, “eu não saía daqui se pudesse ficar” (B6'\_A1):

“Entrevistadora: Gostam de andar nesta escola?”

Todos: Sim.”

Consideram que a escola é um lugar agradável, com muitos espaços verdes

“Acho que o jardim é bem tratado e isso dá outra imagem, de escola bem tratada, acho que isso também é importante. (B9\_A3)

e muito limpa

“Entrevistadora: Acham que esta escola é limpa?”

B6'\_A1: Sim.

B6'\_A2: Sim.

B6'\_A3: Muito.

Entrevistadora: Muito limpa?

Todos: Sim.

Entrevistadora: E porque é que é limpinha? Porque os alunos não deitam nada para o chão?

B6'\_A2: Não, os auxiliares estão sempre a apanhar o lixo, estão sempre a limpar as coisas.

B6'\_A1: Sempre, sempre, sempre, estão sempre.

Entrevistadora: Sempre?

B6'\_A1: Se sairmos daqui já estão lá em baixo a limpar.

Entrevistadora: Mas também os alunos não sujam muito...

Todos: Não.

B6'\_A1: Não deitam tudo para o chão.”

## Breve síntese comparativa das duas escolas

Quando comparamos os resultados dos itens relativos à *Planificação e organização das atividades letivas* dos questionários dos professores, das duas escolas, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas relativamente aos itens 4, 8, 14 e 17, ou seja, na existência de prática regular de supervisão pedagógica, na existência de diálogo e cooperação informal entre os professores, na existência de debate pedagógico entre os docentes do agrupamento e na existência de recursos adequados destinados às atividades letivas (cf. Quadro 59).

**Quadro 59: Comparação da Planificação e organização das atividades letivas nas Escolas A e B**

Itens	Escola	n	Ordem Média	U
1. No agrupamento é estimulado o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino.	Escola A	33	38,85	721,000
	Escola B	52	45,63	
	Total	85		
2. No agrupamento os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades letivas.	Escola A	33	41,79	818,000
	Escola B	52	43,77	
	Total	85		
3. Os professores do agrupamento/escola constroem de forma conjunta material didático.	Escola A	31	40,65	764,000
	Escola B	51	42,02	
	Total	82		
4. No agrupamento existe, de uma forma regular, a prática de supervisão pedagógica.	Escola A	26	27,27	358,000**
	Escola B	46	41,72	
	Total	72		
5. No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas pedagógicas.	Escola A	31	42,34	733,500
	Escola B	50	40,17	
	Total	81		
6. No agrupamento são desenvolvidos projetos de natureza interdisciplinar entre professores e alunos.	Escola A	31	40,69	765,500
	Escola B	51	41,99	
	Total	82		
7. No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas avaliativas.	Escola A	30	41,87	709,000
	Escola B	50	39,68	
	Total	80		
8. No agrupamento existe diálogo e cooperação informal entre os professores.	Escola A	32	35,19	598,000**
	Escola B	52	47,00	
	Total	84		
9. No agrupamento existe partilha de experiências pedagógicas.	Escola A	33	43,41	844,500
	Escola B	52	42,74	
	Total	85		
10. No agrupamento existe diversificação de instrumentos de avaliação.	Escola A	32	42,25	808,000
	Escola B	51	41,84	
	Total	83		
11. No agrupamento existe monitorização do processo ensino aprendizagem.	Escola A	31	34,95	587,500
	Escola B	48	43,26	
	Total	79		
12. Em geral, as famílias participam no processo de aprendizagem dos alunos.	Escola A	30	38,53	691,000
	Escola B	48	40,10	
	Total	78		
13. Quando os professores tomam decisões curriculares têm em conta os objetivos do agrupamento.	Escola A	33	36,61	647,000
	Escola B	49	44,80	
	Total	82		

14. Existe debate pedagógico entre os docentes do agrupamento.	Escola A	30	34,78	578,500*
	Escola B	50	43,93	
	Total	80		
15. No agrupamento são considerados os resultados dos alunos quando se toma decisões curriculares.	Escola A	33	38,33	704,000
	Escola B	44	39,50	
	Total	77		
16. No agrupamento existem momentos para avaliar o progresso dos alunos.	Escola A	33	43,64	837,000
	Escola B	52	42,60	
	Total	85		
17. O agrupamento dispõe de recursos destinados às atividades letivas adequados.	Escola A	31	34,24	565,500**
	Escola B	52	46,63	
	Total	83		
18. No agrupamento o tempo dos alunos na escola é, em regra, ocupado com atividades (letivas e não letivas).	Escola A	33	37,55	678,000
	Escola B	52	46,46	
	Total	85		

Legenda: \* $<0,05$  \*\* $<0,01$

Da análise do Quadro 59 ressalta ainda o facto da grande maioria dos itens a Escola B apresentar valores médios superiores aos da Escola A.

Os resultados mostram que relativamente à *Planificação e organização da atividade letiva* não existem diferenças significativas entre as duas escolas relativamente à existência de tempo e condições para discutir práticas pedagógicas e avaliativas, mas existem diferenças relativamente à sua operacionalização e ao trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores. Na Escola A o trabalho colaborativo é essencialmente de partilha de materiais e realiza-se quase exclusivamente nos momentos formais de trabalho (reuniões). Apenas os docentes que partilham turmas, nomeadamente, através de assessorias e ou apoios, é que desenvolvem um trabalho colaborativo mais frequente e com mais intencionalidade pedagógica. Na Escola B existe uma colaboração, mais efetiva e permanente, entre docentes, que excede a simples partilha de materiais e a realização de testes/provas comuns.

Verificamos também que há diferença, entre as duas escolas, no que diz respeito ao tipo de trabalho realizado na sala de aula. Na Escola A verificou-se uma predominância de aulas centradas no professor, um modo de trabalho pedagógico essencialmente transmissivo, enquanto que na Escola B os alunos assumem um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, os alunos estão mais implicados e envolvidos nas tarefas desenvolvidas na sala de aula.

Também se registaram diferenças relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados. Na Escola B existe uma maior variedade nos instrumentos de avaliação utilizados e uma avaliação realmente formativa da aprendizagem.

Relativamente aos materiais utilizados na sala de aula não se registaram diferenças entre as duas escolas, sendo o manual adotado e o quadro/quadro interativo os materiais predominantes, corroborando a “conformidade com o manual” (Roldão, 2000). No entanto, na Escola B verificou-se uma maior diversidade de materiais utilizados nas aulas observadas. Relativamente a este domínio verificou-se, nas duas escolas, a existência de algumas contradições entre os discursos dos professores e as práticas observadas.

Também foi possível verificar que o clima de sala de aula é substancialmente diferente nas duas escolas. Na Escola A 45% das aulas observadas apresentavam um clima desfocado das aprendizagens e indisciplinado, enquanto que na Escola B, nas aulas observadas, este tipo de clima não foi observado. Apenas 15,2% dos professores da Escola A que responderam ao questionário mostraram concordância com o item referente à existência de problemas de indisciplina na escola, no entanto, 65,4% dos alunos concordaram com a sua existência. Neste domínio, na Escola A, os dados recolhidos nas observações no terreno, evidenciam uma contradição entre as perceções dos professores e o que foi observado.

Relativamente à relação pedagógica não se encontram diferenças entre as duas escolas. Nas duas escolas verificou-se uma relação de empatia e de proximidade entre alunos e entre alunos e professores.

Em suma, foi possível concluir que as duas escolas apresentam diferenças na forma como planeiam e concretizam o processo de ensino e aprendizagem e no clima de sala de aula (cf. Quadro 60), sobressaindo, em alguns aspetos, contradições entre o que os professores afirmam que fazem e o que foi observado e ou é percecionado pelos alunos, evidenciando a escola como um mosaico de visões, perceções e realidades.

**Quadro 60: Quadro síntese de comparação das duas escolas relativamente à planificação e organização das atividades letivas**

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>
<b>1. Planificação e organização das atividades letivas</b>	Não existem diferenças significativas entre as duas escolas	
<b>2. Trabalho colaborativo</b>	Trabalho colaborativo essencialmente de partilha de materiais e realiza-se quase exclusivamente nos momentos formais de trabalho (reuniões)	Existência de colaboração efetiva e permanente entre docentes, que excede a simples partilha de materiais e a realização de testes comuns
<b>3. Trabalho realizado na sala de aula</b>	Predominância de aulas centradas no professor	Os alunos assumem um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem
<b>4. Materiais utilizados na sala de aula</b>	Não existem diferenças significativas entre as duas escolas (predominância do manual adotado e o quadro/quadro interativo)	
<b>5. Clima de sala de aula</b>	Desfocado das aprendizagens e indisciplinado	Focado nas aprendizagens e disciplinado

### **Conclusão e sequência**

Neste capítulo foram apresentados, discutidos e problematizados os resultados obtidos com recurso ao modelo multifocal de análise construído. Os resultados foram apresentados seguindo os eixos de análise definidos: 1. Modos de funcionamento e organização da escola, 2. Lideranças, 3. Medidas de promoção de sucesso e 4. Planificação, organização e operacionalização do ensino e aprendizagem.

No próximo capítulo serão apresentadas as conclusões do nosso estudo retomando a questão de partida e as questões de investigação, bem como os ensinamentos que retiramos deste estudo.



## Conclusão

*Não há melhor arma do que o conhecimento,  
e não há melhor fonte de conhecimento  
do que a palavra escrita.*

(Malala Yousafzai, 2013<sup>11</sup>)

---

<sup>11</sup> No discurso proferido na inauguração da Biblioteca de Birmingham.



E assim chegamos à última etapa do estudo que levámos a cabo. Neste capítulo serão apresentadas as conclusões do nosso estudo resgatando a questão de partida que impulsionou e orientou a nossa investigação. Também serão retomadas as subquestões de investigação para apresentar os resultados obtidos de uma forma mais aprofundada.

### **As questões**

*O que sabemos não é muito. O que não sabemos é imenso.*

(Pierre Simon Laplace, 1749-1827)

Neste momento estamos em condições de responder à questão de partida que guiou a nossa investigação:

*Como se explica a diferença de resultados académicos em escolas com contextos e populações estudantis semelhantes?*

Pelos dados obtidos e pela análise realizada parece-nos que a diferença se deve ao modo de funcionamento e de organização da escola, à forma como as lideranças (de topo e intermédias) são exercidas e ao efeito que estas conseguem gerar, às medidas de promoção de sucesso implementadas e à forma como se planeia, organiza e operacionaliza o processo de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula.

Os resultados corroboram a existência de fatores intraorganizacionais que explicam as diferenças nos resultados escolares dos alunos.

A questão de partida foi ainda complementada com quatro subquestões de investigação para um maior aprofundamento da nossa questão de investigação, que iremos agora retomar.

*1. Quais as principais características dos modos de funcionamento e organização da escola segundo a percepção dos seus atores?*

A identidade de uma escola tem a ver com a forma como esta organiza, utiliza e dinamiza os espaços, com os suportes e os conteúdos de comunicação que utiliza, com os modos de organizar as relações entre os seus diferentes elementos, com a forma como analisa e trabalha os resultados da sua ação educativa e com os ideais e sonhos que são “permitidos, sugeridos e acalentados no seu interior” (Alves, 2012b).

A escola que apresenta melhores resultados (Escola B) tem um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria impregnado de um grande sentido de pertença. Apresenta traços de uma “comunidade de aprendizagem profissional” (Hopkins, 2008; Hord, 2009; Stoll, 2012; Bolívar, 2012), uma comunidade implicada e comprometida com a aprendizagem dos alunos e com partilha de responsabilidades para atingir as metas e os objetivos definidos. Existindo um grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização elevado evidenciado uma “cultura integradora” (Torres, 2008a).

Na escola que apresenta resultados inferiores (Escola A) foi possível perceber que a identificação coletiva dos seus membros com os objetivos e valores da organização é baixa, sobressaindo a natureza individual da ação docente e a escola como um “sistema debilmente articulado” (Weick, 1976), onde as “lógicas de desconexão e a balcanização” (Hargreaves, 2001) dificultam o funcionamento da escola como um todo.

De acordo com os dados apresentados as diferenças observadas, nas duas escolas, decorrem de culturas organizacionais tendencialmente diferentes, tornando-se evidente que a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação entre

professores, bem como, a implicação, o compromisso e o sentido de pertença dos professores potenciam a melhoria dos resultados dos alunos.

Em suma, dos dados obtidos ressalta que a Escola A não tem um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria e apresenta uma frágil cultura organizacional, uma “cultura fragmentadora” (Torres, 2008a). Os objetivos e metas são pouco claros e alicerçados num sentido de pertença difuso e numa comunidade com missões e propósitos pouco partilhados. A Escola B tem uma organização que lhe confere uma identidade própria e uma forte cultura organizacional, uma “cultura integradora” (Torres, 2008a), com grande sentido de pertença por parte dos professores, que se identificam com a escola, partilhando objetivos e propósitos, demonstrando uma cultura escolar forte.

## *2. Que tipo de lideranças (de topo e intermédias) são exercidas?*

A escola que apresenta melhores resultados (Escola B), ao contrário da outra escola, destaca-se pela sua liderança de topo forte e marcante, impregnada de sentido, onde são desenvolvidas práticas para mobilizar os outros, “principalmente professores, no comprometimento e responsabilidade na melhoria das aprendizagens dos alunos” (Pina, 2015, p. 336). O diretor para além de um exemplo, é um aglutinador da comunidade, um inspirador de projetos e um alentador de iniciativas, combinando a sua obrigação de controlar com o interesse de participação e inovação. Desenvolve uma ação de autoridade que ajuda e provoca crescimento, que mobiliza e cria possibilidades, fomentando “o valor educativo da direção escolar” (Guerra, 2014). Estes resultados confirmam o impacto da liderança nos resultados escolares dos alunos e vão ao encontro dos resultados encontrados noutros estudos (Leithwood & Jantzi, 2006; Day et al., 2009; Hallinger & Heck, 2011; Bolívar, 2012; Pina, 2015).

As lideranças intermédias na escola que apresenta melhores resultados (Escola B) são efetivas e mobilizadoras, criam agregação e vinculação na organização e estão focadas na aprendizagem dos alunos. Assumem um papel fundamental na definição de direção e na criação de uma cultura escolar positiva e participativa, incluindo a

mentalidade pró-ativa da escola, apoiando e aumentando a motivação e o compromisso necessários, para promover melhorias e o sucesso dos alunos.

Os resultados do nosso estudo corroboram que as lideranças importam. Uma liderança forte, distribuída e centrada nas aprendizagens influencia, de forma indireta e mediada, a qualidade do ensino e os resultados obtidos pelos alunos.

### *3. De que forma a escola implementa medidas para a promoção do sucesso?*

As medidas para a promoção de sucesso que são implementadas nas duas escolas são muito semelhantes e de natureza muito diversa: apoios, coadjuvação, tutorias, clubes, concursos, etc., no entanto, é bastante diferente o modo como são operacionalizadas.

Na escola que apresenta melhores resultados (Escola B) assume-se que tudo o que se faz na escola, dentro e fora da sala de aula, é com o objetivo de promover o sucesso dos alunos. As medidas para a promoção do sucesso nesta escola estão mais associadas às estratégias utilizadas na sala de aula e mais adaptadas às especificidades dos alunos, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e do projeto de turmas de nível. Existe uma maior preocupação nesta escola em adequar estratégias a cada aluno, através de práticas de diferenciação pedagógica e ou de apoio individual, criando um ambiente propício às aprendizagens.

Também se percebe que na Escola B existe uma grande atenção com as disciplinas sujeitas a provas finais (Português e Matemática), uma maior diversificação dos instrumentos de avaliação utilizados e uma valorização da avaliação formativa.

A decisão das medidas para a promoção de sucesso a implementar nas duas escolas são da responsabilidade das várias estruturas, nomeadamente, dos Departamentos Curriculares, do Conselho Pedagógico e da Direção da Escola.

A monitorização e avaliação da implementação das medidas de promoção do sucesso na Escola A é feita, essencialmente, através de relatórios no final de cada período letivo e no final do ano letivo quando se decide as medidas a serem

implementadas no ano letivo seguinte, revelando apenas uma ritualização de procedimentos e não uma ação intencional e com consequências. Na Escola B existe uma monitorização e avaliação da implementação mais efetiva, com uma efetiva prestação de contas.

As medidas implementadas nas duas escolas são percecionadas como adequadas ao contexto, mas manifestamente insuficientes.

Na Escola A os professores consideram que as medidas de promoção de sucesso implementadas tiveram algum efeito na melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos, embora não se tenha registado uma grande evolução, pois apenas 46% dos alunos conseguiram obter classificação positiva nas duas provas finais de 3.º ciclo após um percurso sem retenções. A escola ocupou, em 2016, o 355.º lugar em termos nacionais, quando comparada com as outras escolas com o mesmo contexto, o que sugere alguma incapacidade na promoção do sucesso escolar.

Na Escola B é inegável a melhoria dos resultados escolares nos últimos anos. A ação do agrupamento tem produzido impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos. O valor obtido nos resultados das provas finais de ciclo nos últimos anos tem sido bastante acima do valor esperado e 63% dos alunos conseguiram obter classificação positiva nas duas provas finais de 3.º ciclo após um percurso sem retenções, que levou a escola a ocupar o 28.º lugar em termos nacionais quando comparada com as outras escolas com o mesmo contexto, em 2016.

#### *4. Como se planeia a organização e operacionaliza o processo de ensino e aprendizagem?*

Os resultados do nosso estudo mostram que no que diz respeito à planificação e organização da atividade letiva não existem diferenças significativas entre as duas escolas relativamente à existência de tempo e condições para discutir práticas pedagógicas e avaliativas. Mas existem diferenças relativamente ao tipo de trabalho

colaborativo desenvolvido pelos professores. Na escola com resultados mais baixos (Escola A) o trabalho colaborativo é essencialmente de partilha de materiais e realiza-se quase exclusivamente em momentos formais de trabalho (reuniões). Apenas os docentes que partilham turmas, nomeadamente, através de assessorias e ou apoios, desenvolvem um trabalho colaborativo mais frequente e com alguma intencionalidade pedagógica. Na escola com melhores resultados (Escola B) existe uma colaboração entre docentes, mais efetiva e permanente, que excede a simples partilha de materiais e a realização de instrumentos de avaliação comuns.

Verificámos também diferenças, entre as duas escolas, no que diz respeito ao tipo de trabalho realizado na sala de aula, no “sentido do trabalho escolar” (Perrenoud, 1995): na Escola A verificou-se uma predominância de aulas centradas no professor, enquanto que na Escola B os alunos assumem um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, os alunos estão mais implicados e envolvidos nas tarefas desenvolvidas nas aulas. Relativamente aos materiais utilizados na sala de aula não se registaram diferenças entre as duas escolas, sendo o manual adotado e o quadro/quadro interativo os materiais predominantes. No entanto, na Escola B verificou-se uma maior diversidade de materiais utilizados nas aulas observadas.

Também verificámos que o clima de sala de aula é substancialmente diferente nas duas escolas. Na Escola A 45% das aulas observadas apresentaram um clima desfocado das aprendizagens e indisciplinado, enquanto que na Escola B, nas aulas observadas, este tipo de clima não foi observado.

Em suma, é possível concluir que as duas escolas apresentam diferenças na forma como concretizam o processo de ensino e aprendizagem e no clima de sala de aula. Os dados corroboram que a “existência de uma ordem propícia ao trabalho, a construção de um sentido para o que se está a fazer, a existência de uma disciplina consentida e de um propósito (intencionalidade) para o que se está a fazer são ingredientes essenciais de uma aprendizagem fecunda” (Cabral, 2014, pp. 128-129).

## Os ensinamentos

*Por vezes sentimos que aquilo que  
fazemos não é senão uma gota de  
água no mar. Mas o mar seria  
menor se lhe faltasse uma gota.*  
(Madre Teresa de Calcutá, 1910-1997)

Esta investigação foi um longo processo de procura de conhecimento “para melhor compreender” (Cabral, 2014) uma realidade que nos era (e é) familiar. Permitiu-nos perceber que as diferenças de resultados escolares entre escolas estão também associadas à qualidade organizacional escolar, ou seja, que as dinâmicas organizacionais e lógicas de ação influenciam os resultados escolares dos alunos. Desta investigação retiramos alguns ensinamentos que poderão servir para melhorar a ação educativa nas escolas:

1. A forma como se planeia e concretiza o processo ensino e aprendizagem e o clima de sala de aula são essenciais no (in)sucesso dos alunos.

A qualidade dos processos de ensino e aprendizagem é o principal determinante dos resultados escolares. Como a sala de aula é um lugar estratégico da ação educativa, o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica da sala de aula é fundamental para o sucesso dos alunos (Alves, 2011), “os *alunos aprendem aquilo que lhes é ensinado*<sup>12</sup>, quando o ensino é feito de forma efetiva e bem pensada” (Elmore, 2003, p. 31).

É preciso dar “sentido ao trabalho escolar” (Perrenoud, 1995) e fazer da escola “um espaço estimulante, propiciador de aprendizagens interessantes e relevantes para a vida pessoal e social” (Cabral, 2014, p. 128).

2. As lideranças fortes, efetivas, partilhadas, focadas nas aprendizagens são mais eficazes no sucesso dos alunos.

---

<sup>12</sup> itálico no texto original

As lideranças (de topo e intermédias) são peças fundamentais para a melhoria dos processos e dos resultados nas escolas. A qualidade do processo educativo, a melhoria das relações e dos processos de mudança só se conseguem com lideranças que focalizem “a sua ação na visão e nos objetivos da escola, nas estruturas e processos académicos e nas pessoas” (Cabral, 2014, p. 475), que exerçam “tarefas pedagogicamente ricas” (Guerra, 2014, p. 35), cujo alvo central seja o modo de trabalho em contexto de sala de aula. A melhoria dos processos e dos resultados escolares dependem de lideranças fortes e efetivas, atentas às aprendizagens de toda a comunidade educativa, que promovam reflexão sistemática sobre os processos e resultados, investigação sobre a prática e compromisso com a melhoria.

As lideranças têm de estar centradas no ensino e na aprendizagem, não apenas em tarefas administrativas e ou de gestão, e têm de ser/estar partilhadas. A distribuição da liderança é muito importante nos processos de mudança, pois permite mobilizar e implicar os vários elementos e estruturas, fazendo com que a melhoria dos processos e resultados seja entendida como uma responsabilidade de todos.

3. O pensamento estratégico permite uma cultura organizacional integradora e uma cultura de aprendizagem global (alunos, professores,...) promotora de sucesso escolar.

Os problemas ou necessidades de uma escola devem ser resolvidos envolvendo os professores, através de valores e visões partilhados, de uma responsabilidade coletiva e de uma aprendizagem focada nos alunos e na melhoria das suas competências.

Só um grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização elevado permitirá uma melhoria contínua dos processos e resultados.

As “comunidades de aprendizagem profissional” (Hord, 2009; Stoll, 2012; Bolívar, 2012) são um excelente dispositivo para promover a melhoria

sustentada ao longo do tempo e para incrementar a aprendizagem dos alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação, devido às dinâmicas colaborativas que conseguem gerar, permitindo aprender mais sobre a prática e melhorar os processos e resultados nas escolas.

4. A implicação, o compromisso e o sentido de pertença dos professores potenciam uma melhoria dos resultados dos alunos.

O que faz mover as pessoas é a (auto)confiança nas suas possibilidades, a vontade individual e coletiva, a determinação, o propósito, a implicação, o compromisso.

O êxito dos processos de melhoria está no “significado da mudança” (Fullan, 2010) e no significado que se atribui àquilo que se faz.

Só profissionais implicados e comprometidos poderão desenvolver projetos inovadores que potenciem uma melhoria dos resultados educativos.

5. As escolas podem fazer a diferença na produção dos resultados dos alunos.

Ainda que todas as escolas sejam parecidas, cada uma é diferente. Cada escola tem o seu tamanho, a sua história, o seu contexto. Existem escolas que mesmo estando inseridas em contextos desfavoráveis conseguem obter bons resultados, devido à sua dinâmica organizacional, à sua cultura organizacional, ao tipo de liderança que é exercida e aos efeitos que conseguem gerar, à forma como planeiam e concretizam o seu processo de ensino e aprendizagem... a escola pode (realmente) fazer a diferença no sucesso escolar dos seus alunos. A escola é (e será) “esse lugar da esperança residual” (Alves, 2012a), lugar de:

pequenas alegrias que nos fazem acreditar que, apesar de tudo [...] há utopias que se vão podendo realizar, há o azul que se (re)descobre por detrás dos horizontes sombrios. E há práticas de promoção de sucesso que nos fazem acreditar na possibilidade de outro futuro.

(id. *ibid.*)



*A viagem não acaba nunca.  
Só os viajantes acabam. E mesmo  
estes podem prolongar-se em memória, em  
lembrança, em narrativa.  
Quando o visitante se sentou na areia  
da praia e disse:  
“Não há mais o que ver”, saiba que  
não era assim. O fim de uma viagem é apenas o  
começo de outra. É preciso ver o que não foi visto,  
ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o  
que se vira no verão, ver de dia o que se viu de  
noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía,  
ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que  
mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É  
preciso voltar aos passos que foram dados, para  
repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles.  
É preciso recomeçar a viagem. Sempre.*

(José Saramago, *in Viagem a Portugal*, 1981)



## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. [e-book]  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281ª%20edição\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281ª%20edição_atualizada%29.pdf). [Consultado em 10/11/2018].
- Almeida, L., Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (2006). Ter bons olhos não é ver a montanha mas o que está para além dela. In *Correio da Educação*, 248. [Em linha]. Disponível em: <https://terrear.blogspot.com/2007/01/ter-bons-olhos-no-ver-montanha-mas-o.html>. [Consultado em 13/12/2017].
- Alves, J. M. & Azevedo, J. (2010). *Projecto Fénix. Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2011). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves & L. Moreira (org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*, pp. 63-94. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2012a). *Da escola. Lugar único*. [Em linha]. Disponível em: <https://correiodaeducacao.asa.pt/287236.html> [Consultado em 30/01/2018].
- Alves, J. M. (2012b). *Uma Pedagogia da desaprendizagem*. [Em linha]. Disponível em: <https://correiodaeducacao.asa.pt/261339.html?thread=220123>. [Consultado em 30/01/2018].
- Alves, J. M. (2012c). *As escolas têm identidade?* [Em linha]. Disponível em: <https://correiodaeducacao.asa.pt/253170.html#cutid1>. [Consultado em 12/12/2017].

- Alves, J.M. (2012d). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In J.M. Alves & L. Moreira (org.), *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*, pp. 83-120. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2015a). Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas. In *Livro de Atas do I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, pp. 54-65.
- Alves, J. M. (2015b). *As lideranças nas organizações escolares – Uma prática essencial*. [Em linha]. Disponível em: <https://terrear.blogspot.com/2015/05/as-liderancas-nas-organizacoes.html>. [Consultado em 04/01/2019].
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2016a). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In Formosinho, J. et al. (org.), *Nova organização da escola. Caminhos de possibilidades*, pp. 19-38. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2016b). *Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – A voz dos alunos*, pp. 81-113. Revista Portuguesa de Educação. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2016c). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar - Ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: caminhos de possibilidades*, pp. 161-179. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. & Palmeirão, C. (2016d). *Promoção do Sucesso Educativo. Estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria*. [ebook]. Porto: Católica Editora
- Alves, J. M. (2017). Autonomia e Flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão e J. M. Alves, *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores*. [ebook]. Porto: Católica Editora. Disponível em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia.pdf>.

- Alves, J. M. & Palmeirão, C. (2018). *Escola e Mudança - Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização - Os desafios essenciais*. [ebook]. Porto: Católica Editora.
- Amado, J. (1998). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula - Um estudo de características etnográficas*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. (não publicada na íntegra).
- Amado, J. (2001). Compreender e construir a (in)disciplina. In *Indisciplina e violência na escola*. Cadernos de criatividade/AEDC.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In Machado, J. & Alves, J. (Org.) (2014). *Melhorar a Escola*. Porto: UCP
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2.<sup>a</sup> edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2012). *Como se tece o (in)sucesso escolar: vamos puxar alguns fios*, comunicação apresentada no Seminário sobre Promoção do Sucesso Escolar realizado na Universidade Católica do Porto, janeiro de 2012.
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In Machado, J. e Alves, J. [org.], *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas [e-book]*, pp. 39-54.
- Azevedo, J. (2016). Nota de Apresentação da Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 16, *Escolas, Melhoria e Transformação*, pp. 9-10. Porto: Universidade Católica Editora.

- Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos jesuítas da Catalunha*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao Futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1999). [org.] *Escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: EDUCA – Fórum Português de Administração Educacional.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & Barroso, J., *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*, pp. 63-94. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. In *Educação & Sociedade*. Revista de Ciências da Educação. Campinas (Brasil): Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol. 24, n.º 82, pp. 63-92.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17(2), pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2012). *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. Volume 1 - D26 - Unesp/UNIVESP – 1.ª edição, 2012, Graduação em Pedagogia. [Um linha]. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf) [Consultado em 05/03/2019].

- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In J. Verdasca (ed.), *A Escola em Análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, pp. 13-25. Revista Educação, Temas e Problemas (Número Temático). Ano 6, 12-13.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in education settings*. Buckingham: Open University Press.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. In *Análise Social*, vol. XXV, 108-109, pp. 715-733.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2008). A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas. In *As escolas face a novos desafios*, pp. 113-145. Lisboa: Inspeção Geral da Educação.
- Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. *Psicoperspectivas*, 9 (2), pp. 9-33. [Em linha]. Disponível em: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>. [Consultado em 06/01/2018].
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2016). *Prefácio*. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*, pp. 7-11. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2017). Lideranças Pedagógicas e Transformacionais: princípios, práticas e possibilidades. In I. Cabral e J. Alves (coord.), *Da construção do*

- sucesso Escolar – uma visão integrada*, pp. 47-68. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brooke, N. & Soares, J. F. (Orgs.), (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- Brookover, W. B. et al. (1979). *Schools, social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In Nóvoa, A. (coord.), *As organizações escolares em análise*, pp. 123-140. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (in)sucesso - Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – Ensaio e síntese. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Perpectivas de Análise Organizacional das Escolas*, pp. 109-152. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2017a). Ensaio breve para reinventar as práticas de escolarização. In I. Cabral e J. Alves (coord.), *Da construção do sucesso Escolar – uma visão integrada*, pp. 7-10. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2017b). Reinvenção da Gramática Escolar: reescrevendo a promoção do sucesso. In I. Cabral e J. Alves (coord.), *Da construção do sucesso Escolar – uma visão integrada*, pp. 69-84. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (1996). OS estudos sobre a escola: problemas e perpectivas. In J. Barroso (org) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Correia, J. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*, Porto, Edições ASA.

- Castanheira, P., e Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: Um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. M. Sousa e C. N. Fino (Eds.), *A Escola sob Suspeita*, pp. 141-154. Porto: Edições ASA.
- Castanheira, P., e Costa, J. A. (2015). *A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - v. 31, n.º 1, jan./abr. 2015, pp. 13 – 44.
- Chiavenato, I. (2006). *Recursos Humanos: o capital humano das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (2010). *Administração nos novos tempos*. 2.<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier.
- Costa, A. et al. (2012). *Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa explorando cruzamentos conceptuais*. [Em linha]. Disponível em <http://www.researchgate.net/publication/235890387> [Consultado em 21/06/2015].
- Cosme, A. & Trindade, R. (2010). *Educar e Aprender na Escola – Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cozby, P. (1989). *Methods of behavioral research*. Fourth edition. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz? – Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Creemers, B. e Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness – A Contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Londres: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK: The National College for School Leadership.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou E. (2011). *Successful School Leadership: Linking With Learning and Achievement: Linking with Learning*. McGraw-Hill Education (UK).

- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). *The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference*. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), pp. 221-258.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*, 2<sup>nd</sup> edition. London: Sage Publications.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. In *Advances in Developing Human Resources*(4), pp. 335-354.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Eichelberger, R. (1989). *Understanding and doing education research*. New York and London: Longman.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), pp. 9-48.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Área de Educación.
- Estêvão, C. V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada como Organização. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. V. (2010). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In L. Lima, *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*, pp. 109-152. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1987). Organizar a Escola para o (In)sucesso Educativo. In F. Alves e J. Formosinho, *Contributos para uma Outra Prática Educativa*, pp. 17-42. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In CRSE, *Medidas que promovam o Sucesso Educativo*, pp. 105-136. Lisboa: GEP/ME.

- Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In J. Formosinho et al., *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*, pp. 11-23. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização – as equipas educativas como modelo de organizações pedagógicas, In *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), pp. 5-16.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In Formosinho, J. et al. [org.], *Nova organização da escola. Caminhos de possibilidades*, pp. 19-38. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Diversidade discentes e equipas educativas. In Formosinho, J. et al. [org.], *Nova organização da escola. Caminhos de possibilidades*, pp. 39-54. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2018). Liderança escolar e colaboração docente. In J. M. Alves e M. C. Roldão (orgs), *Articulação Curricular - O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis*, pp. 47-64. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2000). *El Cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trilhas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. (2010). *O significado da Mudança Educacional*. 4.<sup>a</sup> Edição. Brasil: Artmed Editora.
- Gatti, B. (2005). *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Série Pesquisas em Educação v. 10. Brasília: Líber Livro Editora.
- Gedeão, A. (2004). *Obra Completa*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA Editores.
- Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores.
- Guerra, M. (2003). *Tornar Visível o quotidiano – Teoria e prática de avaliação qualitativas das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Guerra, M. (2014). *As feromonas da maçã - O valor educativo da direção escolar*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). *Assessing the instructional leadership behavior of principals*. *Elementary School Journal*, 86(2), pp. 217-248
- Hallinger, P. (2003). *Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership*. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329 – 351. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Hallinger P., & Heck, R. (2009). *Distributed Leadership in Schools: Does System Policy Make a Difference?* In A. Harris, *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Netherlands Springer Press.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). *Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes*. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), pp. 1-27. doi:10.1080/09243453.2010.536322
- Hallinger, P. & Wang, W.C. (2013). *Measurement properties of the Principal Instructional Management Rating Scale*. Technical Report, version 4.2. Hong Kong: Asia Pacific Centre for Leadership and Change, Hong Kong Institute of Education.

- Hallinger, P. & Wang, W. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht, Netherlands: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-15533-3
- Hallinger, P. Dongyu, L., & Wang, W. (2016). *Gender Differences in Instructional Leadership: A Meta-Analytic Review of Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale*. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), pp. 567-601. doi:https://doi.org/10.1177/0013161X16638430
- Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Harris, A. (2004). *Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading?*. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), pp. 11-24.
- Harris, A. (2011). *Distributed Leadership: Current Evidence and Future Directions*. *Journal of Management Development*, Vol. 30, pp. 20-32.
- Harris, A. (2013). *Distributed Leadership Matters*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Heyneman, S. (1986). *The Search for School Effects in Developing Countries, 1966-86*. Washington, DC: World Bank, Economic Development Institute, Seminar Paper N.º 33,
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. USA: Open University Press.
- Hord, S. M. (2009). Professional Learning Community: Educators work together toward a shared purpose – improved student learning. National Staff

- Development Council. *Journal of Staff Development*, Winter, V. 30, n.º 1, pp. 40-43.
- Lambert, L. (2002). *A framework for shared leadership*. *Educational Leadership*, 59, pp. 37-40
- Lee, R. L. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). *Transformational leadership: How principals can help reform school cultures*. *School effectiveness and school improvement*, 1(4), pp. 249-280.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school leadership research 1996–2005*. *Leadership and policy in schools*, 4(3), pp. 177-199.
- Leithwood, K. A., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning*. DfES Publications.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), pp. 201-227.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL/DfES Publications.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School leadership and management*, 28(1), pp. 27-42.
- Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (Eds.). (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.

- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). *Testing a conception of how school leadership influences student learning*. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), pp. 671-706.
- Leithwood, K., Seashore, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*.
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning*. Berkshire, England: Open University.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2006). *Compreender a Escola*. Perspetivas de análise organizacional. Porto: ASA.
- Lima, L. (2010). *Concepções de Escola: para uma hermética organizacional*. In L. Lima (org.), *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*, pp. 15-57. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Justino, D. (2015). Escolaridade obrigatória: Entre a construção retórica e a concretização política. In M. L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal. Volume I: A construção do sistema democrático de ensino*, pp. 109-129. Coimbra: Edições Almedina.
- Justino, D., Santos, R., Beatriz, I., Gramaxo, L., Pascueiro, L., Franco, L. & Baptista, S. (2017). *Atlas da Educação. Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*, Edição de 2017. Lisboa: EPIS.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), pp. 370-397.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Melo, M. B. P. (2009). *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares – Reflexos da reflexividade mediatizada*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Melo, M. B. P. (2010). *Traços da retórica produzida sobre o “efeito de escola”*. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX, pp. 291-304.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et Dynamiques des Organisations*. Paris: Les Éditions d’Organisations.
- Murillo, F. J. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), pp. 11-24. [Em linha]. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf> [Consultado em 03/12/2018].
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In *Avaliação Dos Resultados Escolares - Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. pp. 103-126. Porto: ASA.
- Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2017). *Disentangling school leadership and its ties to instructional practices: An empirical comparison of various leadership styles*. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), pp. 629-649.
- Pina, R. (2015). *Da Liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos – Um Caminho a Percorrer*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação e

Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Novembro de 2015. (não publicada)

Pires, E. L. (1992). *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar – Avaliação*. Doc. Policopiado.

Pires, E. L. (1994). *Promovendo o sucesso educativo em Portugal*. Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, 64, 77-94.

Pires, E. L. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta

Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.

Pont, B. D. Nusche & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OCDE.

Popper, K. R. (1992). *Em busca de um mundo melhor*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Editorial Fragmentos.

Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. (C. M. Fonseca, Trad.). Lisboa: Padrões Culturais.

Reynolds, D. e Cuttance, P. (1992). *School Effectiveness – Research, Policy and Practice*. London: British Library.

Robinson, V. M. J. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*. [Em linha]. Disponível em: [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=research\\_conference\\_2007](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=research_conference_2007). [Consultado em 03/12/2018].

Robinson, V. M. J. (2008). *Forging the links between distributed leadership and educational outcomes*. Journal of Educational, 46(2), pp. 241-256.

Robinson, V. M. J., Llyod, C. A., & Rowe, K. J. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*. Educational Administration Quarterly, 44(5), pp. 635-674.

Robinson, V. M. J., (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rodrigues, M. L. (2011). Desafios das Políticas Educativas. In Alves & Moreira (org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*, pp. 11-17. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Mata, J., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M. & Lemos, V. (2015). A construção do sistema democrático de ensino. In M. L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal. Volume I: A construção do sistema democrático de ensino*, pp. 35-88. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, Currículo e Formação*, pp. 121-133. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser professor de 1.º ciclo – construindo a profissão*, pp 13-26. Braga: CESC/Almedina.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, 12(34), pp. 94-103.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In Luciola L. C. P. Santos e André M. P. Favacho (orgs.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*, pp. 65-79. Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Romão, P. (2012). *Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9.º e 12.º anos nos exames nacionais de Português e Matemática e o efeito escola*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação e Psicologia da

Universidade Católica Portuguesa. Dezembro de 2012. (não publicada)

Sacristan, J. G. & Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.

Santos e A. (Orgs.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*, (pp. 65-79). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

Sarmiento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.

Scott, W. R. & Meyer, J. W. (1991). The Organization of Societal Sectors: Propositions and Early Evidence. In W. Powell e Paul DiMaggio, *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, pp. 108-142. Chicago: University of Chicago Press.

Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. New Jersey: Prentice Hall.

Scott, W. R. (2005). *Institutional theory: contributing to a theoretical research program*. pp. 460-484. Oxford Univ. Press.

Sergiovanni, T. (2004a). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.

Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.

Silva, E. A. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Silva, E. A. (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In L. Lima (org.), *Perpectivas de Análise Organizacional das Escolas*, pp. 59-108. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas – Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, pp. 443-466. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Stoll, L. & Fink, D. (1995). *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Stoll, L. (2012). Leading professional learning communities. In C. Wise, P. Bradshaw e M. Cartwright, *Leading Professional Development*, pp. 225-239.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Hand Book of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Torres, L. L. (2008a). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. In *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 59-81.
- Torres, L. L. (2008b). Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária, In *Revista de Educação*, XVI (1), pp. 77-96.
- Torres, L. L. (2010). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima (org.), *Perpectivas de Análise Organizacional das Escolas*, pp. 109-152. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública, In *Educação, Sociedade & Culturas* 32(1), pp. 91-109.

- Torres, L. L. (2013). *Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa*. Revista Lusófona de Educação, 23, pp. 51-76.
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova De Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. (2017). A Relação Pedagógica no Século XXI: Continuidades e Rupturas. In I. Cabral e J. M. Alves (coord.), *Da Construção do Sucesso Escolar – Uma visão integrada*, pp. 173-184. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyak, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-479.
- Valentim, J. P. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo de Letras.
- Vásquez, R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora. (não publicada).
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação – administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Verdasca, J. (2011a). Prefácio. In I. Fialho & H. Salgueiro (org.). *Turma Mais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*, pp. 7-12. Évora: CIEP-UEvora.
- Verdasca, J. (2011b). O Ciclo de Estudos, Unidade Base da Organização Pedagógica da Escola. In I. Fialho & H. Salgueiro (org.). *Turma Mais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*, pp. 33-60. Évora: CIEP-UEvora.
- Verdasca, J. (2012). Projeto TurmaMais. In E. Alves, M. Leónidas & M. Torres (org.). *Promoção do sucesso educativo*. Projetos de pesquisa, pp. 89-142. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian.

Verdasca, J. (2014). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes. In J. Machado & J. Alves (org.). *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*, pp. 17-38. [ebook]. Porto: Universidade Católica Editora.

Weick, K. E. (1976). *Educational organizations as loosely coupled systems*. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), pp. 1-19.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

### **Legislação consultada**

Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 18/86 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/86 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de Agosto. Diário da República n.º 128/91 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Despacho normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro. Diário da República n.º 215/05 – Série I - B. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, 11 de abril Diário da República n.º 70/2016 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

### **Outros documentos consultados**

Instrumento de regulação ético-deontológica - Carta Ética, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). I. Baptista (coord.), aprovada a 12 de setembro de 2014. [Em linha]. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf> [Consultado em 20/04/2018].

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. [Em linha]. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) [Consultado em 20/12/2018].