



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**LIDERANÇAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO  
ESPECIALIZADO DA MÚSICA**

UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

*Ivone da Conceição Tais Ribeiro*

**ESCOLA DAS ARTES**

**Porto, março de 2016**





**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**LIDERANÇAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO  
ESPECIALIZADO DA MÚSICA**

UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Por: *Ivone da Conceição Tais Ribeiro*

sob a orientação da Professora Doutora  
*Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha*

**Porto, março de 2016**



“Foi o tempo que perdi com a minha rosa que a fez tão importante”.

Antoine de Saint-Exupéry (2011)



## **AGRADECIMENTOS**

O trilho percorrido desde o início deste Mestrado foi árduo e exigente mas gratificante.

À minha família, marido, amigos, colegas e professores, alicerces indispensáveis para chegar ao final desta etapa.

Este trabalho não teria sido possível sem as valiosas sugestões, críticas construtivas, compreensão e apoio permanente da Professora Doutora Ilídia Cabral, a minha orientadora a quem quero expressar a minha gratidão.

Aos filhos, Afonso e Rita que como sempre são a minha inspiração e o meu porto seguro de todas as horas.

Aos meus pais que acreditaram e me deram ânimo para levar a cabo este projeto.

À Diretora Pedagógica da Escola do Ensino Especializado da Música que possibilitou a concretização deste trabalho. Expresso a minha gratidão pela forma recetiva e acolhedora com que me recebeu.

Aos Coordenadores de Departamento e Professores da Escola do Ensino Especializado de Música, pela disponibilidade e participação no estudo.

À Professora Doutora Luísa Orvalho, minha orientadora científica de prática pedagógica, pelo seu contributo no meu crescimento pessoal e profissional.

À minha amiga Paula Silva pelo ânimo, amizade e pelo tempo que disponibilizou para me ajudar na revisão do texto final.

À Carolina Fonte, amiga e companheira da Direção Pedagógica, pela sua motivação e apoio.

À Olga Urze, amiga e companheira de profissão, pela sua motivação, disponibilidade e apoio.

Aos colegas do Agrupamento pelo apoio técnico: Fernando Cruz e Susana Amorim.

A todos, expresso a minha gratidão!



## RESUMO

O presente estudo aborda as lideranças de topo e intermédias e o seu impacto nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Especializado da Música. Pretendeu-se uma melhor compreensão sobre o contexto destas organizações escolares com especificidades próprias, estabelecendo-se uma correlação entre lideranças e a ação docente.

Procurou-se perceber o entendimento da Direção Pedagógica, dos Coordenadores de Departamento, bem como dos Professores relativamente às razões que conduzem à aceitação e identificação com a organização, numa perspetiva da Escola aprendente e reflexiva, onde todos aprendem. Estabeleceu-se assim, a seguinte questão: Que estilos de liderança a nível de topo e a nível intermédia prevalecem nas Escolas do Ensino Especializado da Música e que efeitos provocam nas práticas pedagógicas dos docentes?

Procedeu-se a uma revisão bibliográfica por forma a esboçar um quadro conceptual sobre o Ensino Especializado da Música, lideranças em contexto escolar, modelos pedagógicos e estratégias de ensino e práticas dos docentes.

Em termos metodológicos, o estudo assenta no paradigma qualitativo sob forma de um Estudo de Caso, focalizado nas Lideranças de Topo e Intermédias e nas práticas pedagógicas dos Professores. O estudo desenvolveu-se numa escola do Ensino Especializado da Música, tendo sido implementados os seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada à Diretora Pedagógica e Inquéritos por questionário aos Coordenadores de Departamento e Professores.

Os resultados deste estudo apontam para a existência de uma correlação entre a ação pedagógica dos Professores e as Lideranças. Considerando os professores como os principais intervenientes e agentes na mudança, cabe às lideranças catalisar ações por forma a promoverem práticas reflexivas, colaborativas, abertas à mudança e à inovação.

**Palavras-Chave:** Ensino Especializado da Música, Liderança Escolar, Práticas Pedagógicas



## **ABSTRACT**

This work intends to study the top and intermediate leader's hips and their impact n the pedagogic practices of the Music specialized teaching. We expect to achieve a better comprehension of these school organizations with their own specificities, establishing a co-relation between header ships and teaching.

To perception ate the understanding of the Pedagogic Direction, the Department Coordinators], as well as the Teachers, relatively to the reasons that lead to the acceptance and identification with the organization, in a view of a leaner and reflexive school, where everybody learns this arose the following question: which styles of leaderships on the top and in the intermediate levels prevail in the specialized music teaching schools and which are the effects in the pedagogic practices?

It was made a bibliographic revision to outline a conceptual view about the specialized music teaching, school context leaderships, pedagogic and strategies teaching models and teaching practices.

The methodology is based on the qualitative paradigm of the case study, focused on top and in intermediate leaderships and teachers pedagogic practices.

This study was developed in a specialized music teaching school and the instruments of work were: a semi-structured interview to the Pedagogic Director and inquiries as questionnaires to the Department Coordinators and the Teachers.

The results show a co-relation between the pedagogic action of teachers and leaderships. Considering that teachers are the most important intervenient and changing agents, leaderships must catalyse actions that promote collaborative and reflexive practices open to changing and innovation.

**Keywords:** Specialized Music Education, School Leaderships, Teaching Pratices



## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA EM PORTUGAL.....	7
1.1. Enquadramento Histórico: Evolução Do Ensino Da Música Em Portugal .....	7
1.2. O Ensino Especializado Da Música Na Atualidade: Enquadramento Legal e Missão .....	11
1.3. Culturas e Identidades Próprias das Escolas do Ensino Especializado da Música .....	15
1.4. Perfil e Formação dos Professores de Música .....	17
CAPITULO 2 – AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES, OS PROCESSOS DE LIDERANÇA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES.....	23
2.1. A Escola Como Organização .....	23
2.2. Lideranças em Contexto Escolar .....	27
2.2.1. Modelos e níveis de lideranças .....	30
2.3. Lideranças na Perspetiva da Ação Docente e no Desenvolvimento Profissional dos Professores .....	33
CAPITULO 3 - MODELOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	39
3.1. Modelos Pedagógicos e Estratégias de Ensino no Ensino Especializado da Música.....	42
CAPÍTULO 4 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO .....	49
4.1. Natureza do Estudo e Paradigma da Investigação .....	49
4.2. Questões de Investigação.....	51
4.3. Objetivos da Investigação .....	52
4.4. Caracterização Do Contexto .....	52
4.5. Instrumentos de Recolha de Dados.....	53
4.5.1. Inquéritos por questionário .....	53
4.5.2. Entrevistas semiestruturadas .....	54
4.6. Amostra .....	56
CAPITULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	59
5.1. Processo De Definição De Missão Da Escola.....	59
5.2. Características Das Lideranças E Processos De Participação Organizacional .....	63
5.3. As lideranças e o impacto na ação docente e na melhoria das práticas .....	65
5.3.1. Liderança de Topo .....	66
5.3.2. Lideranças Intermédias .....	76
CONCLUSÕES .....	97

BIBLIOGRAFIA .....	103
LEGISLAÇÃO .....	110
WEBGRAFIA.....	112
ANEXOS .....	115
Anexo I – Inquéritos .....	116
Anexo II – Tratamento dos Dados (Inquéritos) .....	123
Anexo III – Guião de Entrevista .....	145
Anexo IV – Transcrição da Entrevista .....	150
Anexo V - Análise do Conteúdo da Entrevista .....	157
Anexo VI - Carta à Diretora .....	163

## ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Caraterística de líderes exemplares .....	31
Quadro 2 – Prática de liderança para a aprendizagem .....	34
Quadro 3 – Efeitos da Liderança Escolar.....	36

## ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	59
Gráfico 2 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	62
Gráfico 3 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	64
Gráfico 4 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	64
Gráfico 5 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	67
Gráfico 6 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	67
Gráfico 7 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	68
Gráfico 8 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	69
Gráfico 9 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	69
Gráfico 10 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	70
Gráfico 11 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	72
Gráfico 12 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	73
Gráfico 13 – Inquérito aos Professores (Parte II).....	74
Gráfico 14 – Inquérito aos Professores (Parte III).....	76
Gráfico 15 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	76
Gráfico 16 – Inquérito aos Professores (Parte III).....	77
Gráfico 17 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	77
Gráfico 18 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	78
Gráfico 19 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	78
Gráfico 20 – Inquérito aos Professores (Parte III).....	79
Gráfico 21 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	79
Gráfico 22 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	80
Gráfico 23 – Inquérito aos Professores (Parte III).....	81
Gráfico 24 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	81
Gráfico 25 – Inquérito aos Professores (Parte III).....	82
Gráfico 26 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	82
Gráfico 27 – Inquérito aos Professores (Parte III).....	83
Gráfico 28 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	83
Gráfico 29 – Inquérito aos Professores (Parte III).....	84
Gráfico 30 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	84
Gráfico 31 – Inquérito aos Professores (Parte III).....	85
Gráfico 32 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	86
Gráfico 33 – Inquérito aos Professores (Parte III).....	86

Gráfico 34 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	87
Gráfico 35 – inquérito aos Professores (Parte III).....	88
Gráfico 36 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	88
Gráfico 37 – Inquérito aos Professores (Parte III).....	90
Gráfico 38 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	90
Gráfico 39 – Inquérito aos Professores (Parte III).....	91
Gráfico 40 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II).....	91
Gráfico 41 – Inquérito Professores.....	92
Gráfico 42 –Inquérito Coordenadores de Departamento –.....	94

## INTRODUÇÃO

A análise conceptual sobre a Escola tem sido alvo de grandes reflexões feitas por vários autores. Alguns enfoques enquadram-na como sendo uma realidade social, um espaço de interação, uma comunidade e uma organização com especificidades próprias. A Escola como Comunidade é enquadrada através da Lei de Bases do Sistema Educativo.

As Escolas assumem-se como espaços onde se cruzam políticas educativas, cuja autonomia relativa entre a pressão política e administrativa, e as especificidades próprias, fruto de inúmeras dinâmicas sociais, definem as suas características.

Como qualquer organização, a Escola possui uma estrutura própria, onde as pessoas, nas suas relações com os outros, ocupam posições definidas, às quais estão associados determinados papéis. É neste contexto que o professor pode assumir um papel impulsionador e dinamizador determinante para o sucesso de qualquer reforma educativa. A forma como cada um se envolve, participa e contribui para a mudança depende da sua aceitação e identificação com a organização, cabendo à liderança contribuir para a construção de unidade da ação, o sentimento de pertença, de integração e compromisso, na procura e criação de consensos inovadores. Deste modo, a aceitação dos valores da organização depende da qualidade das relações que se estabelecem entre o indivíduo e os outros membros da instituição.

De acordo com Elias (2008), a Escola como organização aprendente, abrangendo os alunos e todos os seus membros, é atualmente uma ideia central para a mudança, contribuindo assim para uma formação permanente e conseqüentemente para a inovação educativa.

As Escolas do Ensino Especializado de Música vivem atualmente momentos de incerteza e de grandes desafios face ao futuro. É unânime a ideia de que ao longo dos tempos se procurou implementar várias reformas das quais muitas decisões constituíram apenas uma realidade virtual. As organizações não são entidades abstratas, mas sim instituições constituídas por indivíduos dotados de uma história, inseridos num contexto. Como já foi referido, a implicação e a participação nos projetos é crucial para as mudanças e transformações necessárias, cabendo às lideranças um papel decisivo nesta matéria. Neste sentido Vasconcelos (2002), sustenta que quando se pensa nas reformas e mudanças indispensáveis ao Ensino Especializado da Música, apresentam-se como essenciais a participação, a negociação, a inovação e a articulação.

As diferentes transformações socioculturais, a formação e o modo de pensar a atividade docente, implicam o redimensionar da formação e da profissionalidade dos docentes de música, por forma a modificar o modelo tradicional assente na imitação, na reprodução de saberes e de modelos.

As últimas alterações legislativas, Decreto - Lei nº 137/2012 de 2 de Julho, que introduz alterações ao Dec. Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, evidenciam a importância da intervenção dos líderes das escolas para a melhoria do sucesso educativo.

Uma vez que o objetivo central deste estudo é o de analisar e compreender o papel das lideranças do ensino especializado da música e o seu impacto nas práticas docentes, a recolha de dados em contacto com os indivíduos no seu habitat é fundamental para compreender os comportamentos e as motivações dos mesmos.

Tendo em conta a centralidade dos professores nas organizações educativas, poder-se-á questionar sobre o que leva os docentes a mudarem voluntariamente as suas práticas pedagógicas e a sua forma de participação na escola? Importa perceber o impacto que as lideranças têm ao nível da ação pedagógica dos professores.

Esta investigação assume uma pertinência pessoal e profissional, pelo cargo que desempenho enquanto Diretora Pedagógica de uma Academia de Música da qual foi fundadora. Presentemente, representa uma exigência muito elevada, pela dedicação e competências que são investidas diariamente na liderança. Procuo instrumentos que me permitam construir conhecimento no domínio da administração e gestão no ensino especializado da música, numa perspetiva de formação permanente, através de uma postura reflexiva em proveito de uma instituição inovadora e bem-sucedida.

A temática da liderança tem sido vastamente estudada, contudo, constata-se que, no contexto das Escolas do Ensino Especializado da Música, a investigação é quase inexistente. Este estudo circunscreve-se a este contexto, não estando incluídas outras escolas do ensino especializado da música no âmbito do ensino profissional. Importa refletir sobre o conceito de escola de ensino especializado da música como organização escolar com especificidades próprias, na qual as lideranças de topo e intermédias se assumem como decisivas na interação com os professores. A este nível, pretende-se evidenciar estilos e níveis de lideranças que podem constituir um recurso importante para estes líderes.

Este estudo foca-se nas lideranças escolares e no impacto que poderão ter nas práticas pedagógicas dos docentes, na construção de um novo perfil do professor do ensino especializado da música. Neste sentido, orientou-se este estudo e desenvolveu-se a pesquisa por forma a encontrar respostas para as seguintes questões de investigação:

Que estilos de liderança a nível de topo e a nível intermédia prevalecem nas Escolas do Ensino Especializado da Música e que efeitos provocam nas práticas pedagógicas dos docentes?

#### **Sub questões:**

- Como se caracterizam as práticas da liderança de topo?

- Como se caracterizam as práticas de Liderança intermédia?
- Que impactos têm as práticas da liderança ao nível:
- Da planificação da ação docente?
- Das práticas pedagógicas?
- Da monitorização e avaliação das práticas pedagógicas?

A presente dissertação está organizada em três partes. Na primeira apresenta-se o Enquadramento Teórico que fundamenta a investigação, em três capítulos: contextualização do ensino especializado da música em Portugal relativamente à evolução histórica; enquadramento legal e missão; culturas e identidades; perfil e formação dos professores.

De seguida, no segundo capítulo, é feita uma abordagem à Escola como organização ao nível das lideranças de topo e intermédias em que se evidenciam modelos e níveis de liderança e os seus impactos na ação docente. Faz-se ainda uma análise às lideranças no contexto do ensino especializado da música. O terceiro capítulo, faz uma abordagem ao processo de ensino/aprendizagem, modelos pedagógicos e estratégias de ensino. Apresenta-se ainda uma análise/reflexiva sobre estratégias de ensino no Ensino Especializado da Música.

Na segunda parte, inicia-se o estudo empírico da investigação e o enquadramento metodológico. É feita uma abordagem à natureza do estudo e ao paradigma da investigação – estudo de caso múltiplo, aos objetivos e questões da investigação. Procede-se à caracterização do contexto e das instituições onde os dados foram recolhidos, bem como aos instrumentos de recolha de dados.

Na terceira parte são apresentados os resultados do estudo realizado em duas instituições do ensino especializado da música. Posteriormente são analisados e interpretado os dados.

No final retiram-se as conclusões do estudo e apresentam-se sugestões para futuras investigações e medidas de intervenção no sentido da promoção de lideranças capazes de mobilizar os professores em prol da mudança que conduza a práticas pedagógicas atualizadas e eficazes no ensino especializado da música.



## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO I - ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA EM PORTUGAL**

Em Portugal as diferentes áreas artísticas como a música, dança, artes visuais fazem parte do ensino especializado, lecionado em escolas públicas, privadas e profissionais. De acordo com o Ministério da Educação e Ciência (1998,p.9), entende-se por ensino especializado da música “o tipo de ensino que é ministrado nas escolas vocacionais de música - públicas, particulares e/ou cooperativas - e nas escolas profissionais de música abrangendo os níveis básicos e secundário”.

De acordo com Vasconcelos (2002, p. 22), “entende-se por Ensino Especializado da Música, ou Ensino Vocacional, o tipo de Ensino não Superior, de sectorizado e não obrigatório, que se ministra nos Conservatórios e em Academias de Música regulamentado pelo Decreto-lei nº 310/83 de 1 de junho e legislação subsequente. “ Este tipo de formação acolhe alunos de diversas proveniências geográficas e contextos escolares diferenciados.

O ensino especializado da música foi até há cerca de duas décadas um subsistema de ensino, lutando com a falta de legislação ou com a sua desadequação. Esteve durante muito tempo confinado aos Conservatórios de Lisboa e Porto. Muitos foram os músicos que procuraram, ou ainda procuram completar a sua formação no estrangeiro, devido à fraca qualidade do ensino ministrado em comparação com outros países europeus ou os Estados Unidos.

Embora o panorama não seja muito animador, nos últimos anos assiste-se a uma grande proliferação de escola de música privadas (particulares ou cooperativas) e a um aumento do número de crianças e jovens interessados em aprender música.

### **1.1. Enquadramento Histórico: Evolução do Ensino da Música em Portugal**

Para compreender melhor o contexto do Ensino Especializado da Música em Portugal, importa fazer uma breve resenha histórica sobre as diversas reformas ocorridas, desde a criação do Conservatório Real até aos dias de hoje.

Até à revolução liberal do início do séc. XIX, o ensino da música em Portugal estava praticamente circunscrito à igreja. Com o Liberalismo o Estado passa a ser o responsável pela implementação do ensino artístico público.

Por decreto, do ano 1835, foi instituído o Conservatório de Música, criado por Almeida Garrett, a sendo a parte pedagógica foi entregue ao compositor João Domingues Bontempo. Em 1841 passou a designar-se Conservatório Real de Lisboa, agrupando três escolas: declamação, música e dança. Esta instituição serviu de referência até aos dias de hoje, aos restantes conservatórios e academia de música implementadas no restante país. A este respeito Gomes

(2000, p. 5) refere que o “ Conservatório Nacional, em Lisboa, irá continuar a ser uma referência neste tipo de formação, sendo que as reformas instituídas pelo Decreto nº 5546 de 9 de maio de 1919 e pelo Decreto 18.881 de 25 de setembro de 1930, assim, como o regime de experiência pedagógica iniciado no ano letivo de 1971/72, vão servir de base para a construção dos modelos pedagógicos adotados por todos os Conservatórios, academias e escolas de música existentes no país”.

Com a implementação da República em 1910, dão-se alterações importantes e inovadoras no ensino e na cultura. Assim, em 1919, Viana da Mota e Luís Freitas Branco elaboraram um currículo de formação geral e musical onde preconizavam um ideal de educação artística visando a formação de músicos profissionais. Em 1933 com a instauração do regime ditatorial do *Estado Novo*, as reformas efetuadas foram interrompidas por decreto, marcando um retrocesso relativamente a estas inovações. Neste contexto, o Decreto-Lei nº 18.881, de 25 de setembro, implementa um modelo curricular que passa a ser adotado pelo Conservatório Nacional, o que levou ao fim de alguns cursos e a uma drástica diminuição do número de alunos.

Na década de 70, do séc. XX, o Conservatório Nacional entrou em Regime de Experiência Pedagógica, reorganizando os seus planos de estudo e programas. De acordo com Vieira (2006), esta experiência foi problemática devido ausência de regulamentação. Na perspetiva de Gomes (2000), o regime de experiência pedagógica, em 1971, a que foi submetido o Conservatório Nacional e o Decreto Lei 310/83, constitui um dos momentos marcantes da política educativa artística em Portugal.

Em 1980 é publicado, pelo Decreto Lei nº 553/80, de 21 de novembro, o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, tendo vigorado até à publicação do Decreto Lei nº 152/2013 de 4 de novembro. A autonomia pedagógica e a iniciativa privada é valorizada através do incentivo dado às escolas para criarem projetos educativos próprios.

Com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo Decreto-lei nº 46/86 de 14 de Agosto, deu-se início a grandes reformas que atingiram também o ensino especializado da música, prevendo-se a possibilidade de criação de estabelecimentos de ensino destinados ao ensino e prática de cursos de índole artística.

A reforma levada a cabo pelo Decreto Lei nº 310 /83, de 1 de Junho, integra as artes no sistema geral de ensino, criando-se assim um novo conceito de escola: a escola do Ensino Vocacional. O Conservatório Nacional passou a Escola de Música e Dança, lecionando cursos básicos e secundários. A nível Superior foram criadas as escolas Superiores de Música, inseridas nos Politécnicos, às quais se juntaram mais tarde as Universidades de Aveiro e Évora. Estas instituições ministram os cursos de bacharelato, licenciatura e mestrado, ao nível performativo e de ensino.

A Portaria 294/84 de 17 de maio criou o regime de frequência “articulada”, possibilitando a

substituição de algumas disciplinas da “escola genérica” por outras da escola vocacional. O regime supletivo de frequência foi também regulamentado na década de 80. Estes regimes de frequência perduraram até aos dias de hoje.

Ao nível preparatório e secundário criam-se os cursos gerais de Instrumento, podendo ser frequentado no regime integrado (todas as disciplinas de formação geral e as de formação específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico), articulado (apenas as disciplinas específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico) ou supletivo (disciplinas específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico independentemente das habilitações do aluno).

As transformações ocorridas com a implementação deste Decreto Lei nº 310 /83, de 1 de Junho trouxeram muito descontentamento entre os vários intervenientes que perderam regalias. Na perspetiva de Vieira (2006), a seleção de professores que transitaram dos Conservatórios para o Ensino Superior causou um mal-estar, que ainda é sensível nos dias de hoje, vinte anos após a sua publicação. Esta conjuntura, também é fruto da falta de regulamentação posterior que nunca foi feita e pela resistência dos vários atores à mudança.

A criação dos primeiros cursos universitários de licenciatura em Música com objetivo de formar músicos profissionais e docentes para o ensino vocacional da música é uma consequência da Lei Quadro da Educação Artística, Decreto Lei nº 344/90, de 2 de novembro. Este decreto estabelece as bases gerais da educação artística pré-escolar, escolar e extracurricular, desenvolvendo assim os princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). De acordo com o artigo 11º, educação artística vocacional “ consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos”. Este conceito cria uma divisão entre a educação artística vocacional e a educação artística genérica destinada a todos os cidadãos. Ora esta postura coloca em causa os ideais de democracia defendidos pelas sociedades modernas ocidentais.

Por iniciativa das Escolas Particulares e Cooperativas do ensino especializado da música, surgem, no final da década de 90, as primeiras escolas profissionais de música, em resposta às dificuldades e indefinição com que se debatiam. Assim, por Decreto Lei n.º 26/1989 de 21 de janeiro permitiu a criação das primeiras escolas profissionais de âmbito de ensino não superior. A emergência deste novo modelo de escolas de música surgiu devido a carências culturais, procurando desenvolver artisticamente as regiões onde se inseriam, contribuindo para aumentar o número de músicos, tendo como objetivo colmatar o défice de músicos que existiam no país Meloteca (2013). Este tipo de ensino surge ainda da necessidade de criar diversidade na oferta de formação e qualificação profissional. As escolas possuem total autonomia administrativa, financeira e pedagógica e, no âmbito da educação artística, a formação desenvolvida permite aos alunos aceder de modo mais profundo às disciplinas artísticas/técnicas, sem perder as disciplinas de

aprendizagem global Fernandes et al, (2007, p. 136). O plano de estudos dos cursos profissionais regulado pelas Portarias n.º 531/1995 de 2 de Junho (Curso Básico) e n.º 220 e n.º 221/2007 de 1 de Março (Cursos Secundários) está organizado da seguinte forma: componente sociocultural, científica e técnico/artística. É atribuído maior destaque e carga horária à componente técnico/artística, contribuindo assim, para que o aluno do ensino profissional tenha, à saída, melhor preparação em termos técnicos do que o aluno do ensino vocacional. De acordo com Alves (2012), há uma grande discrepância entre as horas atribuídas à Formação Vocacional/Formação Artística, sendo no ensino vocacional 567h/3º ciclo e no profissional 1920h, nível II.

Em 1991, o Ministério da Educação através da GETAP, por forma a enquadrar a educação artística no contexto da reforma educativa, apresentou propostas regulamentares visando o desenvolvimento harmonioso do ensino artístico. Reconhece-se o importante papel da música para o desenvolvimento integral do ser humano. Segundo Ribeiro (2008), entre 1980 e 1990 passaram de 15 para 50 as Escolas de Música homologadas pelo Ministério da Educação. No entanto, mais uma vez o projeto proposto para assegurar as bases de um ensino da música adequado às necessidades e aos desafios da modernidade não foi publicado devido à mudança de legislatura.

De acordo com Ribeiro (2008), de entre a legislação publicada, até sensivelmente 2002, importa salientar o Decreto-Lei n.º 234/97, de 3 de setembro que cria os quadros dos estabelecimentos públicos do ensino especializado da música; o Despacho n.º 17.656/98 (2ª série), de 13 de outubro, que define condições de contratação de docentes nos estabelecimentos de ensino público especializado da Música e da Dança; o Despacho n.º 18.499/98 (2ª série), de 24 de outubro, que define as habilitações para a docência nas escolas de música particulares e cooperativas; a Portaria n.º 370/98, de 29 de junho, que fixa os planos de estudo e as condições em que podem ser conferidos diplomas ao abrigo da Experiência Pedagógica de 1971 e a Portaria n.º 693/98, de 3 de setembro, que define as habilitações para a docência do ensino vocacional da música.

Na Portaria n.º 1550/2002, de 26 de dezembro são publicados os planos de estudo dos Cursos Básicos do Ensino Especializado da Música, condições de admissão, constituição de turmas, avaliação e certificação. A insuficiência da rede pública de conservatórios oficiais leva a que muitos alunos procurem escolas vocacionais, particulares e cooperativas.

Em 2007, a pedido do Ministério da Educação uma equipa de docentes e investigadores da faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa desenvolvem um estudo no ensino Artístico especializado em Portugal. A essência deste estudo prendeu-se com a necessidade de conhecer com rigor as realidades deste tipo de ensino. De acordo com Fernandes et al (2007, p. 20) constata-se que:

“Ao nível do ensino artístico especializado da Música e da Dança parece não existir um currículo nacional proposto no real sentido da palavra e a administração não está, seguramente, na

posse de todos os elementos do que parece ser o currículo posto em prática nas instituições (e.g., planos de estudo, programas das diferentes disciplinas, orientações nos domínios da avaliação e da certificação, orientações nos domínios das instalações e equipamentos). Estamos perante uma situação singular no contexto europeu pois o Estado, em bom rigor, parece desconhecer qual é verdadeiramente o currículo que está a ser posto em prática.” Este estudo demonstra claramente que tanto os currículos como os programas estão desatualizados de desadequados da população escolar vivendo as escolas do ensino especializado da música numa situação caracterizada pela falta de identidade e por uma ambiguidade resultante de fatores como: ausência de projetos solidamente enraizados nas comunidades em que se inserem; inexistências de projetos devidamente articulados com as realidades artísticas e profissionais; inexistência de finalidades claras para o ensino artístico especializado; dificuldades de articulação e cooperação com as escolas do ensino genérico.

Por outro lado, Fernandes et al (2007, p. 20), sustentam que importa estabelecer uma política clara que defina a missão e finalidades, que estruture a sua organização e funcionamento, enquadrando as suas escola e os seus professores, no sistema educativo português.

## **1.2. O Ensino Especializado da Música na Atualidade: Enquadramento Legal e Missão**

Os problemas do ensino da música esbarram na indefinição, na ausência de uma política estruturada, coerente e na negligência a que este ensino tem sido votado pela tutela ao longo de anos. Ribeiro (2008, p.55)

O ensino especializado da música depende da definição para a educação artística e de orientações claras e adequadas que estejam plasmadas e regulamentadas em legislação. De acordo com Iria (2011, p. 89), ” a legislação deverá cumprir pelo menos três funções primordiais: a) definir sem quaisquer ambiguidades a missão e as finalidades deste tipo de ensino e das instituições em que ele deverá ou poderá ocorrer; b) consagrar a sua especificidade no quadro geral do sistema educativo; e c) estabelecer mecanismos de regulação que orientem as ações de todos os intervenientes.”

Portugal, como país semiperiférico, recorreu constantemente a modelos internacionais. A Missão do Conservatório de Música assente nos pressupostos do séc. XIX, cuja missão é formar músicos instrumentista está atualmente confrontada com os diferentes desenvolvimentos sociais, culturais e educativos. Na escola erudita, o ensino da música é individual, existe a tradição de se estudar com o mestre, com um modelo com as perspetivas que esses modelos dá em termos profissionais. Os professores apresentam-se como elementos de visibilidade, de prestígio

condicionando os projetos formativos, numa tensão entre o exercício da profissão docente e da profissão de músico.

Entre 2006 e 2007 foi elaborado um Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, a pedido do Ministério da Educação. Entre várias reflexões e constatações salienta-se o facto de as diferentes escolas desenvolverem um currículo com pouca concertação entre si e sem a necessária fundamentação e atualização pedagógica. Assim, e como refere Fernandes, Ó e Paz (2008), “impõem-se uma sólida visão curricular, que defina sem ambiguidade, o lugar do ensino especializado da música no sistema educativo, que explicita a sua missão, as suas finalidades e os esperados níveis de competências dos seus alunos”. Esta revisão deverá ser elaborada por especialista que detenham um profundo conhecimento das disciplinas musicais. A este respeito Fernandes et al (2007 p.43), sustentam:

parece sensato assumir que a missão do ensino especializado é a formação de profissionais, tal como de resto preconizámos em documento aprovado pelo Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino Artístico, em 2007. Seja qual for o plano de estudos para o ensino básico especializado da música, ele deve apontar para um único percurso formativo, melhor dito, fazer corresponder um currículo a uma missão, qual seja, e de novo, a de encaminhar para a formação de profissionais.

Não menos relevantes são questões como organização e funcionamento pedagógico das escolas, matriz organizativa dos diferentes cursos, regimes de frequência e a relação das escolas do ensino especializado com o ensino genérico e com o ensino superior de modo a articular os diversos níveis de ensino. A este respeito Vasconcelos (2003), sustenta que importa refletir sobre a descaraterização do ensino especializado da música, do seu papel no sistema educativo, objetivos, finalidades, modos de organização, funcionamento administrativo, pedagógico e curricular. Importa ainda refletir sobre atualização dos programas curriculares e clarificar as competências necessárias à formação de um músico.

Atualmente o ensino especializado da música está regulamentado pela Portaria nº 225/2012 de 30 de julho. Este diploma surgiu com o objetivo de “harmonizar, em conformidade, os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico, criados pela Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, alterada pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro, de forma a valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.” (Portaria nº 225/2012 de 30 de julho). Paralelamente à criação dos Cursos Básicos de Música, Dança e canto Gregoriano e à aprovação dos respetivos planos de estudos este diploma estabelece o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das Iniciações em Música e Dança no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A Constituição de 1976 integrou nos seus normativos as primeiras normas que viriam a dar suporte ao Ensino Particular e Cooperativo, aprovado pela Lei nº 9/79 de 19 de março. O Estatuto

do Ensino Particular e Cooperativo (EEPC) de nível não superior, aprovado pelo Decreto-lei nº 553/80 de 21 de novembro, vigente há mais de trinta anos carecia de uma atualização e adequação à atual realidade do universo do Ensino Particular e Cooperativo.

O Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro aprova o novo EEPC que “rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de uma autonomia semelhante à das escolas públicas com contrato de autonomia, que se pretende que seja progressivamente alargada à generalidade das escolas, cabendo ao Ministério da Educação e Ciência um papel cada vez mais focado na regulação e fiscalização do sistema educativo.” (Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro).

De acordo com o atual EEPC pretende-se:

(...) partindo do modelo existente, aprofundar e concretizar o princípio da integração na rede de oferta pública de educação, numa lógica de articulação de toda a rede de ensino, de forma a melhor atender às necessidades dos alunos, a otimizar o investimento público e aproveitar as capacidades instaladas.

(...) aperfeiçoar o modelo de financiamento criado pelo Decreto-Lei n.º 138-C/2010, de 28 de dezembro, e até aqui existente para os contratos de associação. Os contratos de associação, a regular por portaria, integram a rede de oferta pública de ensino, fazendo parte das opções oferecidas às famílias no âmbito da sua liberdade de escolha no ensino do seu educando.

(...) aprovação de um novo modelo que discipline as condições de criação e funcionamento destes estabelecimentos, reconhecendo ao mesmo tempo o princípio da plena autonomia das escolas particulares e cooperativas nas suas várias vertentes, em especial na da autonomia pedagógica através da consagração da flexibilidade na gestão do currículo.

Os princípios que norteiam esta reforma do Ensino Artístico concedem às escolas do EEPC autonomia pedagógica, financeira e administrativa no âmbito do seu próprio Projeto Educativo.

De acordo com o artigo 37º, ponto 2, Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro (p. 6349),

“A autonomia pedagógica reconhecida às escolas particulares e cooperativas (...) inclui a competência para decidirem quanto a:

- a) Aprovação de projeto educativo e regulamento interno próprios;
- b) Organização interna, nomeadamente ao nível dos órgãos de direção e gestão pedagógica, sem prejuízo das regras imperativas previstas no presente Estatuto;
- c) Organização e funcionamento pedagógico, quanto a projeto curricular, planos de estudo e conteúdos programáticos;
- d) Avaliação de conhecimentos, no respeito pelas regras definidas a nível nacional quanto à avaliação externa e avaliação final de cursos, graus, níveis e modalidades de educação, ensino e formação;
- e) Orientação metodológica e adoção de instrumentos escolares;

f) Matrícula, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações;

g) Calendário escolar e organização dos tempos e horário escolar.”

Em termos de Escolas Vocacionais, de acordo com o atual Estatuto, a Entidade Titular assume-se como a estrutura hierárquica de autoridade e controlo, sendo a responsável pela designação da Direção Pedagógica.

De acordo com Vasconcelos (2002), o Ensino da Música, nas suas inúmeras componentes e modalidades, encontra-se desde os finais do séc. XX, no confronto e na interação entre vários modos de concepção, construção, operacionalização e administração das políticas educativas e culturais. Neste sentido, importa compreender que fatores sociais, culturais, ideológicos, económicos e estéticos são determinantes para o modo como se concebem as artes, como se aprendem e ensinam. Segundo Vasconcelos (2002), este tipo de educação e formação artística ainda está determinada por três tipos de tendências: uma oriunda da formação clássico – romântica, assente na ideia do solista e de determinada maneira de ensinar e aprender, outra administrativa e burocrática, nas quais escolas especializadas eram iguais às outras e uma terceira baseada na afirmação da singularidade. De acordo com Sousa (2003), um dos problemas com que se debate o atual ensino especializado da música é o fato dos atuais currículos serem desenhados para o *aluno ideal*. A este respeito Folhadela (2000, p. 24), refere que o Ensino Vocacional da Música destina-se à formação especializadas de *pessoas musicais* com uma preparação que lhes permita o acesso aos cursos superiores de música, mas que não condicione o futuro profissional a uma opção pela música.

Para compreendermos até que ponto as escolas do ensino especializado da música estão a cumprir a sua função, formar músicos, é necessário verificarmos se a sua missão esteja claramente definida, tendo o Estado um papel decisivo nessa definição. Como refere Hargreaves (1994), as missões desfazem as incertezas do ensino, promovem a construção de finalidades comuns, bem como a partilha de expectativas, fortalecem e sentem de eficácia dos professores e o sucesso de todos os alunos. O desenvolvimento do sentido de missão gera lealdade, empenho e confiança, constituindo um estímulo para o aperfeiçoamento.

O novo modelo de enquadramento do Ensino Particular e Cooperativo é fixado pela Portaria nº 59/2014 de 7 de março. Esta portaria fixa os termos da gestão flexível do currículo, no âmbito da autonomia pedagógica das escolas particulares e cooperativas a que se refere o artigo 37º do Decreto-lei nº 152/2013, de 4 de novembro. De acordo com o artigo 3º “às escolas do ensino particular e cooperativo é conferida a faculdade de poderem gerir, de forma flexível nos termos dos números seguintes, a carga horária das diferentes disciplinas curriculares, desde que cumpram em

cada ciclo de estudos e relativamente a cada disciplina ou área disciplinar obrigatórias, os programas, metas curriculares e orientações curriculares “.

### **1.3. Culturas e Identidades Próprias das Escolas do Ensino Especializado da Música**

A sociedade atual impõe um conjunto de mudanças, cabendo à Escola como sistema social adaptar-se à diversidade social, cultural e instrutiva dos seus alunos. De acordo com Elias (2008, p. 84), “Para que uma organização mude é condição necessária que mudem, em simultâneo, as crenças, os valores e atitudes dos que, pela sua ação, *constroem* a organização.

Na perspetiva de Ribeiro (2008), o problema deste tipo de ensino vem desde a sua fundação e “assenta na ambiguidade e indefinição que ainda hoje caracterizam este subsistema de ensino” (p.55). Importa compreender até que ponto as escolas do ensino especializado da música estão a cumprir a sua função, formar músicos, sendo é necessário que a sua missão esteja claramente definida, assumindo aqui as lideranças um papel crucial.

A tripla função que as escolas de música desempenham, formação, produção e fruição, apresentam-se como polos que têm distinguido estas escolas, enquanto organização, dada a predominância de lógicas específicas, contribuindo para dificultar a adaptabilidade às diferentes transformações ocorridas no contexto social, cultural e educativo.

Os Conservatórios de Música, desde a sua génese, são instituições de formação e ensino que pretendem educar os seus alunos num contexto da *música erudita* ocidental. Os sistemas educativos foram pensados tendo como ênfase a standardização e a conformidade, mantendo-se ao longo de anos. Estas ideias, alicerçadas no modelo industrial, procuram assegurar um conjunto de saberes considerados essenciais. Como refere Vasconcelos (2009, p.23), “ Os diferentes tipos de resistências e de práticas diferenciadoras tiveram dificuldades em contrariar o predomínio da duplicação do mesmo no mesmo, onde as políticas procuram organizar o ensino especializado de música como se fosse um só”. Segundo o autor “Os sistemas educativos são tanto mais ricos quanto maiores forem a sua diversificação e diferenciação num quadro de autonomia e de pilotagem” (p.23). Assim, o paradigma assente na centralização e na homogeneidade apresenta-se como desajustado das sociedades contemporâneas.

De acordo com Vasconcelos (2002), no Conservatório, enquanto instituição de formação, coexistem duas tendências opostas situadas no confronto entre a tradição clássica-romântica e o outro paradigma assente na formação mais geral do músico, valorizando-se diferentes contextos sociotécnicos e sócio-históricos.

O tipo de formação é centrado na vocação e no talento, na transmissão de conhecimentos predominantemente técnicos. No entanto, esta perspetiva *inatista* não é pacífica. A este respeito o Pedagogo Gordon (2000, p.65) sustenta que “uma criança nasce com um certo nível de aptidão

musical (inato, mas não hereditário), e esse nível muda de acordo com a qualidade do seu ambiente musical, formal e informal, até aos nove anos “. Assim, o nível de aptidão musical deve-se quer à natureza quer ao meio que a rodeia.

Existe um perpetuar de uma tradição valorizada social e culturalmente, assente nos grandes mestres e virtuosos. O processo de ensino aprendizagem é essencialmente individualizado, estando centrado na aprendizagem de um instrumento. A interpretação é nestas escolas o elemento central, sobre o qual se organizam e orientam a sua formação.

As especificidades apontadas ao Ensino privado, relativamente ao público apresentam-se como significativas ao nível organizacional e estilos de liderança. Neste sentido Estêvão (1998b), refere que o centro de decisão é localizado na própria escola cujos objetivos tende a ser aceites pelos seus membros sem grandes “disputas ou lutas ideológicas”.

O Ensino da Música é influenciado pelo sistema educativo, pela tradição musical, pelo contexto histórico, político e social de um País. Contudo, como refere Elias (2008, p. 51 ), “não podemos ignorar que o fenómeno da escola de massas, a diversidade cultural e social da população escolar e a visão emancipadora democrática da escola, têm contribuído para o aumento da complexidade desta organização, exigindo novos desafios e soluções como resposta à multiplicidade de natureza diversa, sejam eles epistemológicos, antropológicos, sociológicos, políticos ou morais.” Neste sentido, importa redefinir a missão e a cultura das Escola de Ensino Especializado da Música. Se não têm sabido valorizar a diversidade humana como forma de enriquecimento de todos os alunos, poder-se-á questionar então qual o papel destas escolas na sociedade em constante mudança. Nesta perspetiva Hargreaves (1994, p. 185), sustenta:

as culturas de ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. A cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade.

As culturas de ensino conferem aos professores sentido, apoio e identidade ao seu trabalho. No seguimento da reforma da gestão autónoma e local das Escolas, a responsabilidade coletiva dos professores aumenta. A colegialidade e a colaboração entre docentes é essencial para que as reformas decretadas a nível nacional ou local se concretizem. A mudança implica uma ação concertada para se construir uma cultura profissional de melhoria e de envolvimento na Escola, sendo por isso importante melhorar a prática dos docentes promovendo o seu desenvolvimento profissional.

#### 1.4. Perfil e Formação dos Professores de Música

A chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas. Fullan e Hargreaves (2001, p. 13)

Segundo Maria do Céu Roldão (2009), socialmente, a profissão docente assenta na *função* de ensinar. Este pertence a um grupo/comunidade que regula o exercício da sua função, em que o trabalho de equipa é fundamental. Para tal deverá reunir saberes teóricos e práticos, bem como competências específicas para a mesma.

Em termos de sala de aula, a sua ação é influenciada pelas perspetivas e orientações dos colegas com os quais trabalham no presente ou trabalharem no passado. Nesta perspetiva, Hargreaves (1994), refere que as culturas dos professores, as suas relações com os colegas, constituem um dos aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. As mudanças de crenças, de valores e de atitudes que ocorrem nos professores podem depender de mudanças prévias, nas formas como se relacionam com os colegas. Na perspetiva do autor há formas gerais de culturas docentes: o individualismo; a colaboração; a colegialidade artificial e a balcanização.

Pensar a formação em termos de escola e dos projetos, de modo a que haja lugar à reflexão sobre a organização, as suas finalidades, pressupõe, como refere Perrenoud (2000), ser um profissional o que implica participar da gestão no conjunto, criando uma nova relação com o local e o global.

A profissionalidade dos docentes de música situa-se na confluência, interdependência e no confronto entre a dimensão do professor e a dimensão do músico. Vasconcelos (2002, p. 30)

O professor de música inscreve-se numa rede complexa de interações, influências e constrangimentos, resultantes da sua formação, de uma herança histórica, conceitos e pré-conceitos do mundo da arte, da música, da cultura e da educação. A definição de uma profissão está segundo Nóvoa (2011), assente no prestígio reconhecido pela sociedade que lhe reconhece e lhe confia um *mandato*, para definir as regras sobre as quais deve obedecer o exercício da profissão. Cabe ao professor o *saber, saber estar, saber conviver e saber fazer aprender*. Assim, as suas competências, crenças, dimensões pessoais e relacionais são características que contribuem para uma pedagogia eficaz de sucesso dos alunos.

De acordo com Gonçalves (2011, p. 12), “ É essencial a definição de uma legislação específica e coerente no domínio do Ensino Artístico, de formação académica que oriente o trabalho dos docentes que se dedicam à orientação pedagógica, abrindo portas a novos desafios que, certamente, poderão prestigiar esta área da educação.”

A Escola é hoje o resultado e a confluência de um processo dialético entre o passado e o presente. Ao modelo tradicional, em que o professor e a sua classe eram entendidos como unidade básica da escola, contrapõe-se atualmente uma perspetiva mais alargada com pluralidade de situações de aprendizagem. Assim, a questão da formação dos professores é central. A este respeito Vasconcelos (2002, p. 25), refere que “os modos como os docentes de música se dizem professores, como desempenham as suas funções (Correia e & Matos, s/d), as racionalidades predominantes, bem como a forma como encaram as mudanças, constituem-se como aspetos salientes, e de algum modo determinantes, na configuração da ação coletiva, valorizando determinadas lógicas, concepções, finalidades e missão da organização onde desenvolvem a sua atividade.

Ao longo do percurso sócio-histórico da profissão de músico, os diferentes tipos de profissões e atividades artísticas e a atividade docente conjugam-se, conduzindo a uma acumulação de atividades. Assim, importa entender quais as características da profissionalidade dos docentes de música, de que modo são influenciados pela organização e pelo contexto.

O acesso à carreira docente era direto, os músicos eram convidados a lecionar devido à sua mestria e visibilidade musical, sem qualquer formação pedagógica. Presumia-se que um *bom músico* podia, através da sua prática, servir de modelo aos seus alunos e, por outro lado dar visibilidade à escola onde desenvolvia o seu trabalho. Apenas nas décadas de 80 e 90 começaram a aparecer, no sistema de formação de professores, disciplinas no âmbito das didáticas do instrumento.

A formação de professores no âmbito da música e artístico- musical, inicial e contínua, em Portugal é recente relativamente a outros sistemas educativos . Como refere Vasconcelos (2009), Marcel Landowsky, na década de oitenta, referiu, através de um estudo, que é quase inexistente a formação de professores de música. A inter-relação entre a formação e a vida musical, o ser-se professor e ser-se músico. As dimensões simbólicas, a tradição histórica, o contexto, os diferentes papéis, constituíram um conjunto de dificuldades de inserção no contexto geral da profissão docente.

O modelo didático *mestre – aprendiz*, que prevaleceu na tradição musical ao longo de séculos, assenta na relação de professor dominante e aluno dependente não permitindo que o aluno crie um espírito reflexivo e independente.

Com a democratização do ensino surgem novos modelos que rejeitam a ideia de professor como o *mestre* detentor de uma classe, colocando a tónica na música e no aluno.

O Decreto Lei 310/83 de 1 de junho implementou uma rutura com o modelo anterior aplicando aos docentes do Ensino Especializado da Música as mesmas condições exigidas para os docentes do ensino básico e secundário constantes no Decreto Lei 513/79 de 27 de dezembro. Esta legislação sobre a carreira docente exigia uma sólida formação técnica de base, dada pelos cursos

superiores de música, bem como formação pedagógica que culminaria num estágio profissional. Desde o final da década de oitenta do século XX, têm-se implementado políticas educativas no sentido de se promover o desenvolvimento das escolas enquanto organizações autónomas e a formação profissional dos professores, fomentando o trabalho de equipa, o acesso à informação, a elaboração e execução de projetos em conjunto.

Atualmente a *interpretação* é o pilar sobre o qual se organiza e estrutura a formação das Escolas de Música. Este aspeto tem consequências diretas na profissionalidade docente, nos modos de pensar, organizar e agir. Este modelo assenta na tradição alicerçada nos grandes mestres e nos virtuosos. O professor do Conservatório, segundo Vasconcelos (2002), é herdeiro da tradição "grande músico" transmitindo aos seus alunos os princípios fundamentais na qual assenta a sua individualidade artístico-cultural-pessoal, perpetuando assim a sua memória e o prestígio de professor. Esta visão individualista do professor ensinar a música, leva a que o seu prestígio seja aumentado com o sucesso dos seus alunos. De igual modo, os alunos constroem o seu prestígio em associação com o prestígio do professor. Uma manifestação desta ligação é o fato, por exemplo, dos professores serem nomeados nos programas das audições e recitais dos seus alunos, bem como os alunos introduzirem no seu currículo o estudo com determinado professor. De acordo com Vasconcelos (2002), há outras visões sobre esta forma de trabalho e organização pedagógica, em que os professores são agentes musicais, os modelos e as forças motivadoras para os seus alunos. Ora esta perspetiva assenta na modelagem, na imitação e na repetição. A pedagogia transmissiva centra o processo ensino - aprendizagem na mediação do professor entre a matéria e o aluno, descurando aspetos importantíssimos do contexto de aprendizagem como o meio familiar, social e cultural. Relativamente a esta ideia Orvalho (2010), defende que o trabalho pedagógico exige a diferenciação de estratégias pedagógicas, adaptando-as aos diferentes ritmos de aprendizagem com recursos e interações múltiplas.

Segundo Perrenoud (2000), o professor deve reunir dez competências para potenciar boas aprendizagens, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, desenvolver ensino diferenciado, envolver os alunos na sua aprendizagem e no trabalho, promover e trabalhar em equipa, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua

Como refere Vasconcelos (2002), quando se fala de ensino especializado da música refere-se constantemente a necessidade e a urgência de mudança: de modelos, de práticas profissionais e organizacionais. No entanto, as diferentes tentativas de reformas foram sempre impostas verticalmente, de uma forma centralizada e normativa, embora haja estudos assegurados por especialistas. As reformas impostas poderão ser uma das causas que contribuiu para a falta de identidade dos professores, fomentando a rotina, a desmotivação e o desinvestimento. Os docentes

exercem ainda a sua função num quadro de isolamento, tornando difíceis as interações entre pares, pondo em cause o sentido coletivo da ação individual. Neste contexto, o conceito subjacente ao professor de música e à construção social como grupo profissional remete a questões essenciais: o estatuto social; a natureza do trabalho que desenvolve e os saberes que mobiliza; a formação e o contexto do trabalho; as instituições onde exerce funções, bem como a dimensão ética que suporta o exercício da atividade.

O “Ofício de Professor”, na escola atual, apresenta-se como um grande desafio. António Nóvoa (2012), refere que o papel da escola hoje é mais para estruturar o conhecimento do que para transmitir informação. Defende uma escola centrada na aprendizagem em que a informação deve ser transformada em conhecimento. A escola é o lugar que nos equipa, que nos dá instrumentos para o futuro, é o lugar onde aprendemos a pensar. Atualmente uma pessoa culta é aquela que consegue pensar e analisar a informação. Ser professor é ser capaz despertar nos alunos a vontade de aprender, dando sentido às aprendizagens, a cultura e o conhecimento têm de estar enraizados num contexto social.

Relativamente à supervisão e avaliação no ensino artístico especializado da música, Gonçalves (2011), considera que “a supervisão no sistema educacional artístico é recente”. Neste sentido, importa refletir sobre o conhecimento e conceitos que subjazem à supervisão e avaliação nesta área do saber. Tendo em conta que o Ensino Especializado visa uma formação de excelência (ME, 2003, p.12) e que a avaliação das aprendizagens é um processo que orienta o percurso escolar do aluno, a avaliação das atividades deve ter um carácter contínuo e sistemático de modo a acompanhar e orientar os alunos. Neste sentido, Gonçalves (2011, p. 14) defende que “A ação pedagógica do professor no ensino artístico especializado – música, requer a sistematização e organização curricular dos conteúdos, para se poderem construir etapas mais acessíveis à aprendizagem dos alunos”.

Na perspetiva de Hargreaves (1998), os professores constituem a chave da mudança educativa. O envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o sucesso. Deste modo, importa reconhecer que os docentes são *aprendizes sociais*. O trabalho de sala de aula continua a ser central, devendo investir-se no desenvolvimento profissional dos docentes e na sua formação contínua. Contudo, o trabalho dos professores do ensino especializado da música estende-se para além da sala de aula: a planificação em colaboração, o envolvimento em equipas de trabalho com colegas, o seu envolvimento em tomada de decisões constituem elementos que têm impacto no sucesso dos alunos. Neste sentido, o ensino é cada vez mais complexo e exigente em termos de competências, colocando os professores cada vez mais envolvidos em papéis de liderança, em parcerias com colegas e em tomadas de decisão.

Atualmente são exigidas aos professores novas competências, sendo por isso cada vez mais necessário melhorar as suas capacidades profissionais através da sua formação contínua e do

trabalho em conjunto. Nesta linha de pensamento Day (2001), refere que a formação contínua permite aos professores atualizar o conhecimento do conteúdo, estratégias de sala de aula, de avaliação, bem como o desempenho de papéis de liderança.



## **CAPITULO 2 – As Organizações Escolares, os Processos de Liderança e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes**

### **2.1. A Escola como Organização**

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril)

O conceito de Escola enquanto organização tem sido abordado por muitos autores, assumindo diversas perspetivas com base em modelos de análise organizacional, importados de outros contextos, especificamente das empresas. De acordo com Sedano & Perez (1989), os elementos fundamentais do conceito de organização são: composição - indivíduos e grupos interrelacionados; orientação para objetivos e fins; diferenciação de funções; coordenação racional intencional; continuidade através do tempo. Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas assentam em três grandes áreas: a estrutura física, administrativa e social. Cada organização possui um sistema psicossocial, constituído por uma estrutura e pelas interações que se estabelecem no seu interior.

A Escola resulta de uma construção social semelhante a outras organizações, com uma identidade própria marcada pelo tempo, espaço e objetivos. É um espaço onde se desenvolve a aprendizagem, que contribui para a integração social. Nesta perspetiva Lima (1992, p. 42), assinala que a escola é “unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.” Na mesma linha de pensamento, Ramos (2014, p. 33), refere que “As escolas são organizações dinâmicas que constroem a sua história, e que evoluem de acordo com um tempo e um contexto em permanente devir, com os seus diversos atores que alimentam e fomentam a sua identidade”. Como organização complexa, pela heterogeneidade dos seus membros que partilham diferentes perspetivas e interesses em prol de objetivos comuns, a Escola tem uma missão que a torna singular que é pedagógica e educativa.

Segundo Arends (2008), as escolas são sistemas sociais, têm histórias e culturas, têm elementos comuns a outras organizações, têm características especiais, normas, papéis e culturas de ensino. Neste sentido Brunet (1992), sustenta que as organizações escolares têm uma cultura interna que lhes é própria, exprimindo os valores e crenças que os membros da organização partilham. É fundamental conhecer a cultura organizacional de cada instituição por forma a

compreender um conjunto de variáveis que influenciam o funcionamento da organização e conseqüentemente dos indivíduos.

Sobre a Escola, Alves (2015), afirma:

é uma organização densa e complexa. Possui finalidades muito exigentes e difíceis de concretizar, realiza funções relacionadas com a instrução, a socialização, a estimulação e a guarda de crianças e adolescentes, responde a mandatos muitas vezes contraditórios, alberga no seu seio alunos, professores e funcionários com perspectivas educacionais diferentes e, por vezes divergentes, age em contextos sociais por vezes turbulentos e caóticos, mobiliza recursos escassos e adopta tecnologias marcadas por um elevado grau de incerteza. E deve garantir, o mais possível, o sucesso escolar, assegurar as saídas profissionais que sejam gratificantes, estabelecer pontes e parcerias, porque *é preciso toda uma tribo para educar uma criança.* (s/p)

A Escola, enquanto comunidade, surge num enquadramento legal que lhe é atribuído pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento consagra as normas e o processo de participação dos diferentes atores no contexto escolar.

De acordo com Adelino (2007), é necessário uma leitura polifacetada do funcionamento das organizações, uma vez que a mudança do quadro conceptual introduz um novo olhar sobre as mesmas. Adelino (2007, p.2 ) refere

as organizações são apresentadas como organizações flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e a cujos atores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída.

A Escola sofreu grandes mutações ao longo das últimas décadas, quer na dimensão pedagógica, organizacional ou institucional. Neste sentido, Canário (2005, s/p) sustenta que

O diagnóstico sobre a situação atual da escola é sombrio. O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado), é obsoleta, padece de um défice de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa).

A lógica burocrática aplicada às escolas ao longo de décadas, apresenta-se atualmente desadequada. Neste modelo, as possibilidades de carreira dos professores são relativamente fracas, tendo em conta que os critérios raramente são baseados em referenciais de competências explicitamente voltadas para a mudança e a profissionalização do ofício. Importa implementar novos princípios organizadores, a mudança opõe-se, de fato, a uma organização rígida e centrada

numa ordem única. Entre estabilidade e mudança, os atores do sistema escolar tentam satisfazer duas necessidades antinômicas apenas em aparências: necessidade de estabilidade e necessidade de mudança.

Numa sociedade em constante mudança, a consciência que a Escola tem sobre si própria, as suas convicções, os seus problemas a consciência de que é necessário adotar uma postura de adaptação à mudança, adotando novos instrumentos pedagógicos apresenta-se essencial para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Partindo desta perspetiva Nóvoa (2012), faz referência à escola em mudança através da Revolução da Expansão dos Sistemas Educativos (muitos alunos durante muito tempo na escola), da Revolução da Informação (sociedade com acesso a informação instantânea, que vem de todos os lados) e da Revolução da Comunicação (nomeadamente comunicação virtual, redes sociais – há comunicação em toda a parte). Assim, “o ofício do professor” e a organização da escola têm, agora, que ser encarados de uma forma diferente. Os professores terão como principal papel a promoção de um ensino qualificado que deverá orientar, encorajar e apoiar o aprofundamento e desenvolvimento integral de cada aluno. Neste sentido Nóvoa (2014), defende que não basta uma escola para todos é necessário uma escola onde todos aprendam. O papel da escola hoje é mais para estruturar o conhecimento do que para transmitir informação. Defende uma escola centrada na aprendizagem em que a informação deve ser transformada em conhecimento. A escola é o lugar onde aprendemos a pensar.

Desde o final da década de oitenta do século XX, têm-se implementado políticas educativas no sentido de promoverem o desenvolvimento das escolas enquanto organizações autónomas e a formação profissional dos professores, fomentando o trabalho de equipa, o acesso à informação, a elaboração e execução de projetos em conjunto.

Atualmente exige-se que a Escola seja um local de aprendizagem para todos, e também para si própria. Exige-se uma “escola aprendente e reflexiva”, que proporcione aos seus membros uma aprendizagem individual e coletiva. Nesta perspetiva Alarcão (2001), sustenta que a Escola deve ser uma organização que se pensa a si própria, na sua missão, na sua estrutura, confrontando-se com a dinâmica da sua atividade diária numa perspetiva avaliativa e formativa. A qualidade apresenta-se cada vez mais como um imperativo estratégico para o sucesso das organizações educativas. Neste sentido, Elias (2008), refere que a *Gestão da Qualidade* numa Escola deverá apostar no papel estratégico da liderança e num forte investimento na formação e no desenvolvimento profissional dos vários atores.

Na perspetiva de Formosinho (2000, p. 149), “A orientação para a ação essencial da Escola tem de ter outras fontes para além dos normativos estruturais e carece de modelos pedagógicos para orientar a sua ação educativa”. Deparamo-nos assim, com um novo paradigma de educação. Neste sentido Barroso (2001, p. 88), sustenta que “a mudança da escola terá de ser, simultaneamente, política, cultural, pedagógica e de gestão”, dando-lhe um outro sentido.

A mudança organizacional só é possível se a procura das metas partir de uma visão comum e os objetivos forem partilhados como uma construção conjunta e plural. De acordo com Cabral (2013, p. 392),

Só uma visão integrada e sistémica que rejeita dicotomias esterilizantes mas antes integra e combina o fora e o dentro, a organização e a pedagogia, as culturas organizacionais e profissionais, tem condições de gerar e sustentar novos modos de ação pedagógica. Isto porque a complexidade da escola enquanto organização, da ação pedagógica e do próprio ser humano não se compadecem com visões unilaterais e espartilhadas da realidade.

Na linha de pensamento de Elias (2008, p. 85), “o desenvolvimento da Escola enquanto organização que pode aprender, e paralelamente, capaz de se transformar cada vez mais num lugar de aprendizagem da convivência social, não limitado à transmissão de saberes, ao ensino, mas com funções educativas mais amplas e, no âmbito específico da avaliação das organizações escolares”.

Num contexto de mudança contínua, Canário (2005, s/p), refere que “o debate sobre a escola tem vindo a estruturar-se em torno de um conjunto de conceitos como a "qualidade", a "avaliação" e a "inovação", os quais configuram um diagnóstico sobre os males da escola centrado na questão da eficácia. Ora, o problema central da escola é, essencialmente, um problema de défice de legitimidade, o que condiciona o principal requisito para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo” . A Escola surgiu historicamente como requisito para a aprendizagem, transformando as *crianças em alunos*, atualmente procura-se o sentido inverso: *transformar os alunos em pessoas* , assumindo-se como um lugar para todos. Canário (2005, s/p ) defende que “ Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber por parte dos alunos e de uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores têm de ser feitas a par. “

Concebe-se desta forma, o pensar a escola a partir de um projeto de sociedade. Chiavanato (2002), sustenta que a sobrevivência e o desenvolvimento de qualquer instituição depende da sua flexibilidade e da forma como enfrenta os novos problemas.

A missão da escola transcende de qualquer outra organização, uma vez que nela está o futuro da sociedade ao nível do desenvolvimento do conhecimento, social, económico, cultural e ético, entre outros aspetos. A escola de hoje tem que preparar cidadãos autónomos com papéis diferenciados dentro de uma sociedade, por si só, diferenciada. A educação visa, para todos e para cada um, proporcionar um desenvolvimento relevante de personalidade com vista a uma boa integração na sociedade.

## 2.2. Lideranças em Contexto Escolar

Na Escola enquanto organização complexa gera-se uma vasta teia de interações sociais. São os saberes, os valores, os hábitos, as rotinas, os interesses em jogo, os aspectos contraditórios, os eventuais conflitos, os processos de negociação de consensos, e de significados que os membros da organização vão conferindo às coisas.

Nesta teia de interações, os líderes escolares desempenham um importante papel no sentido de criarem consensos sobre princípios, valores e políticas necessárias à resolução dos problemas que surgem no seio da Escola. Elias (2008, p.113)

Tendo em conta a importância da liderança nas organizações escolares, a percepção do conceito apresenta-se como essencial neste estudo. Como sustenta Ricardo (2014), não existe uma definição unânime de conceitos de “líder” ou “liderança”, no entanto é consensual que todos os que estão numa posição de influenciar outros podem ser chamados de líderes. No contexto desta investigação, importa perceber que líderes e que lideranças promovem no dia-a-dia das escolas o sentido cívico e democrático que é apanágio da Escola atual.

A publicação do Decreto Dec. Lei nº 75/2008 de 22 de abril republicado pelo Decreto - Lei nº 137/2012 de 2 de julho, evidenciam a importância da intervenção dos líderes das escolas para a melhoria do sucesso educativo, atribuindo maior responsabilidade. De acordo com os respetivos Decretos Lei no art.º 18 pode ler-se “o Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou de escola não agrupada, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”.

No sentido de assegurar a coordenação a supervisão, o acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo, bem como a avaliação dos docentes, estão enunciadas as competências das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica:

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

(Dec-Lei nº 75/2008, capítulo IV, secção I, art.º 42.º)

Ao atribuir competências ao Diretor ao nível da distribuição de cargos de gestão pedagógica intermédia, torna as lideranças de topo responsáveis pela qualidade da rede de lideranças dentro da escola. No entanto, estas competências vieram criar um modelo de liderança de topo centrada

no Diretor. O Decreto Lei 137/2012 de 12 de julho, alterou esta visão de liderança, atribuindo a nomeação das lideranças intermédias a uma decisão colegial. Este Decreto-lei estabelece o perfil exigido para o cargo de Coordenador de Departamentos Curriculares.

“ 3 — O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular.

4 — (Revogado.)

5 — O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

6 — Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, por não existirem ou não existirem em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido no presente decreto -lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade: a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;

b) Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;

c) Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função.

7 — O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.

8 — Para efeitos do disposto no número anterior considera -se eleito o docente que reúna o maior número de votos favoráveis dos membros do departamento curricular.”

(Decreto Lei 137/2012 capítulo IV, Secção I, artigo 43.º)

A legislação publicada aponta cada vez mais para um conceito de liderança distribuída e partilhada. Verifica-se uma maior responsabilização das estruturas intermédias de gestão, nomeadamente a nível da supervisão científico-pedagógica dos professores.

De acordo com Bolívar (2010), a liderança é cada vez mais um fator crucial na melhoria das escolas e um assunto prioritário nas agendas das políticas educativas. Neste sentido, importa compreender este órgão de gestão e orientação educativa da escola, autónomo para definir objetivos internos, elaborar o Projeto Educativo e implementar ações e medidas que têm consequências em todos os envolvidos na organização. Definir objetivos, selecionar estratégias,

planificar, organizar, coordenar, avaliar atividades e recursos ao nível da sala de aula e da escola no seu todo, são tarefas pedagógicas e educativas que os órgãos de gestão assumem. Como refere Formosinho (2000, p. 149)

Se administrar uma escola é essencialmente administrar pessoas que atuam sobre/com pessoas em direção a objetivos concretos e difusos, toma-se essencial tudo o que diz respeito ao clima organizacional, à motivação, à liderança dessas pessoas. Mas também são essenciais as políticas de gestão dessas pessoas, sobretudo dos prestadores dos serviços constitutivos da essência da escola, isto é, os professores.

Neste sentido, o líder assume um papel determinante na motivação dos seus seguidores, inspirando-os a participar e a colaborar. Na mesma perspetiva Cabral (2013, p. 144), refere “colocando a tónica da liderança na capacidade de provocar a adesão voluntária a uma causa comum, interessa também que nos detenhamos brevemente nas razões que, de acordo com a investigação, podem conduzir os professores a essa alteração voluntária das suas práticas.”

Atualmente a Escola centrada no modelo burocrático da gestão deu lugar a uma direção pedagógica centrada na aprendizagem dos alunos. Sobre este assunto Bolívar (2010), defende uma liderança focada na aprendizagem, promotora de qualidade de ensino e de sucesso escolar dos seus alunos. De acordo com Macbeth, Swaffield e Frost, 2009, in Bolívar (2010, p.15), “a liderança para a aprendizagem implica na prática, pelo menos cinco princípios: centrar-se na aprendizagem como atividade; criar condições favoráveis para a aprendizagem; promover um diálogo sobre a liderança e a aprendizagem, partilhar a liderança e uma responsabilização conjunta sobre os resultados.” Assim, importa promover a cooperação e coesão entre os professores, o sentido de trabalho bem feito e desenvolver a compreensão sobre onde se pretende chegar.

O conceito de liderança partilhada tem ganho relevo nas organizações educativas, uma vez que radica o paradigma tradicional de liderança solitária. Como refere Bolívar (2012, p. 51), “...a escola atual necessita de líderes educacionais, mais do que diretores administrativos. Numa perspetiva democrática da educação, líderes que promovam justiça e equidade social”. Continuando a seguir Bolívar (2010), a melhoria da liderança escolar passa por quatro linhas de ação: (re)definir as responsabilidades; distribuir a liderança; adquirir as competências necessárias para exercer uma liderança eficaz; fazer da liderança uma profissão atrativa.

O papel das Lideranças é crucial para o desenvolvimento das instituições escolares. Neste sentido Alarcão e Tavares (2003), referem que as lideranças devem ser norteadas por três princípios: deve servir a missão da escola e não de quem lidera; deve promover o envolvimento ativo de todos os atores; estimulam o espírito crítico, aberto a novas ideias. Deste modo, se a visão transmitida e estabelecida pelo líder é partilhada pelos liderados, cabe-lhe a função de garantir o bom desempenho de todos, orientar e conduzir.

Fullan (2003), considera que os líderes podem aumentar a sua eficiência se perseguirem um objetivo moral, entenderem o processo de mudança, promoverem o trabalho colaborativo e a construção do conhecimento, bem como a partilha da liderança, favorecendo assim, o compromisso dos professores num projeto elaborado coletivamente. O sentimento de pertença a um grupo e o estabelecimento de mecanismos de colaboração são decisivos no desenvolvimento profissional dos docentes. Nesta linha de pensamento (Goleman, 2007), sustenta que a abertura do líder aos seus colaboradores no sentido de terem uma palavra nas decisões, conduz ao aumento da flexibilidade e da responsabilidade, bem como cria um impacto na organização positivo, inspirando confiança e respeito. Assim, tendo em conta a heterogeneidade de indivíduos e grupos existentes na Escola, com perspetivas e valores, com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional, cabe à liderança muito mais que uma simples gestão. Deste modo, é importante conhecer e identificar modelos e estilos que conduzam a uma escola eficaz, assente numa perspetiva de educação permanente, numa postura crítica e reflexiva.

O estilo de liderança, a sua ação é determinante na condução da organização, na forma como são definidas as opções e as linhas estratégicas em proveito de uma escola inovadora e bem-sucedida.

### **2.2.1. Modelos e níveis de lideranças**

Como refere Bolívar (2010), nas últimas décadas foram apresentados inúmeros “modelos” de liderança (carismático, visionário, situacional, ético, democrático, instrutivo, transformacional, transacional). Segundo o autor, tendo em conta a conceptualização prática e teórica a liderança instrucional, educativa ou pedagógica, apresenta-se como a mais eficaz, na medida em que centra a ação do líder nas condições organizativas e profissionais promovendo, assim, a melhoria das práticas docentes. Esta liderança emergiu de estudos efetuados sobre escolas eficazes centrando a ação em todos os aspetos que dizem respeito ao processo de ensino/aprendizagem. Nesta perspetiva Cabral (2013, p. 381), refere:

o papel da liderança de topo e das lideranças intermédias como fundamentais tanto ao nível da criação das condições para a implementação dos projetos como ao nível do seu desenvolvimento. Esta variável mostrou ter efeitos ao nível da cultura organizacional/profissional. A focalização do Diretor nos processos de instrução parece fundamental para orientar a escola (através dos stakeholders) para a aprendizagem e as lideranças intermédias parecem assumir uma função imprescindível em termos de mobilização para a mudança e de gestão do programa instrucional.

As pessoas são consideradas um elemento fundamental para a dinamização e mudança nas organizações, devendo a liderança considerar este fator, promovendo e valorizando a sua

participação no crescimento. Neste sentido Fernandes (2000), destaca a importância da liderança para: facilitar a mudança e a inovação; motivar os indivíduos; manter a saúde mental do grupo e harmonizar os seus interesses individuais com os da missão da organização; criar uma identidade e visão da organização. A este respeito Barroso (1997), sustenta que é necessário que a Escola desenvolva uma gestão participada e participativa, de modo a se entreajudarem e encontrarem o significado do que fazem, procurando melhor e transformar as suas práticas. Nesta perspectiva Sergiovanni (2004), defende que a liderança deve estar estruturada de forma que os diretores, professores, pais, alunos e restante comunidade local transformem as sua vontades, partilhando-as e aceitando-as de modo a implementarem as mudanças necessárias. Nesta mesma lógica Thurler (2001), defende uma *liderança cooperativa* e o *contrato social* que se estabelece entre os atores, beneficiando a escola e permitindo a valorização de todos, nomeadamente dos professores sentindo-se assim mais motivados. De acordo com o autor, o contrato social une o conjunto dos atores em uma responsabilidade coletiva, ao capricho de um processo que visa a:

- Explorar otimamente a autonomia de ação de que dispõem;
- Encontrar uma organização interna que permita uma gestão ótima dos percursos dos alunos e um desenvolvimento máximo das competências dos professores;
- Obter a implicação do corpo docente, seu engajamento no projeto;
- Favorecer a conscientização de que cada membro da equipe é um recurso que pode contribuir para reforçar o processo de desenvolvimento;
- Favorecer a resolução de problemas;
- Implicar o corpo docente em um processo participativo de avaliação contínua e de planificação evolutiva. (s/p)

Para investigadores como Goleman, Boyatzis e McKee (2002/2011), o líder deve centrar-se na pessoa, agir e transmitir valores como o respeito, lealdade e compromisso. Assim, deve ser um exemplo do que é, diz e faz. Nesta linha de pensamento Kouzes e Posner, (2009), referem a liderança como um conjunto de competências acessíveis a todos nós. Numa lógica diferente Goleman et al (2002/2011), destacam o papel do líder na gestão de emoções, atuando de forma a incentivar e estimular as capacidades dos membros do grupo.

No quadro seguinte apresentam-se, segundo Kouzes & Posner, (2009), características de um líder exemplar e expectativas dos restantes membros da comunidade em relação a este.

**Quadro 1 – Característica de líderes exemplares**

Caraterísticas	Expectativas dos liderados
Honesto	Os liderados esperam que o líder seja uma pessoa de confiança, com ética e princípios. O líder deverá ser uma pessoa livre de enganos e mentiras.

	Esta é uma característica importante para os liderados pois os líderes refletem a honestidade dos liderados.
Capaz de olhar para o futuro	O líder tem de ter uma visão de um futuro desejável para a sua organização e ser capaz de relacionar esses pontos de vista com os sonhos e esperanças dos liderados.
Inspirador	O entusiasmo, a energia e o positivismo do líder pode tornar o trabalho mais significativo.
Competente	Os liderados têm de considerar que o líder tem competência para os guiar. Esta competência refere-se ao passado do líder e à capacidade que este tem de fazer as coisas

Fonte: (Kouzes & Posner, 2009, p.51)

As características dos líderes descritas no quadro anterior permitem, na perspetiva de Cabral (2013), criar empatia nos liderados, facilitando a sua adesão voluntária a uma causa em comum.

A função de coordenação e supervisão dos coordenadores das estruturas de gestão pedagógica intermédia, é relevante quer nos objetivos quer no plano de ação. O Decreto Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro, sétima alteração ao Estatuto da Carreira Docente, alargou as competências do coordenador de departamento, envolvendo-o na coordenação, acompanhamento e orientação da atividade profissional, especificamente na prática científico- pedagógica dos professores. Assumem ainda, a função de supervisão dos docentes, bem como no âmbito da avaliação do desempenho docente.

O grande desafio destas estruturas passa por coordenar e dinamizar equipas de profissionais eficazes. Vários autores apontam a supervisão essencial para a mudança das escolas, devendo o foco assentar no desenvolvimento da profissionalidade docente na procura da melhoria da qualidade do seu trabalho. A este respeito Alarcão & Tavares (2003), defendem que os supervisores são facilitadores ou *líderes de comunidades aprendentes*. De acordo com estes autores, os supervisores assumem múltiplos papéis, nomeadamente na promoção de culturas de formação num contexto de metodologias de investigação-ação, participação na conceção do projeto de desenvolvimento da escola, no envolvimento dos vários atores face às metas que se pretende atingir, bem como colaborar na autoavaliação da instituição. O desempenho destes papéis, implica um conjunto de competências sociais e organizacionais do Coordenador de Departamento. Deste modo, deverão ser capazes de dinamizar, partilhar, envolver, esclarecer, elogiar, promover no desempenho do papel, enquanto líderes/ supervisores. Por sua vez, os professores deverão abandonar o seu *lugar de conforto* e assumir os desafios face à mudança e à inovação. Cabe às lideranças a criação de contextos que fomentem a melhoria do trabalho dos professores e de toda a organização por forma a criar condições que conduzam à melhoria da aprendizagem dos alunos. A

este respeito Elmore (2000), sustenta que a liderança deverá ser partilhada, no sentido de permitir que todos os agentes educativos possam progredir. Kouzes & Posner (2009), defendem uma liderança transformadora que promove nas pessoas um envolvimento e uma entrega no desenvolvimento de estratégias na organização para a mudança.

Em suma, na mesma linha de pensamento de Goleman et al (2007), os grandes líderes agem de acordo com um ou mais estilos diferentes, adaptando-se a cada circunstância. Um dos grandes desafios do líder é gerar entusiasmo e paixão pelo trabalho a realizar, bem como cultivar um ambiente de confiança e colaboração.

### **2.3. Lideranças na Perspetiva da Ação Docente e no Desenvolvimento Profissional dos Professores**

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente. (Day, 2001, p. 15)

Se ação docente é o fator mais diretamente relacionado com a aprendizagem dos alunos, cabe às lideranças criar condições e contextos para que os professores possam melhorar o seu trabalho. A liderança assume um papel preponderante no desenvolvimento da qualidade do corpo docente, contribuindo assim, para a melhoria dos resultados escolares. Neste sentido Day (2001, p. 43), defende que “quer para os alunos quer para professores, a qualidade da liderança desempenha um papel importante para promover ou desencorajar a aprendizagem.” Deste modo, e, tendo em conta ser este o enfoque da liderança escolar, neste estudo, é importante indagar sobre o que poderão fazer as lideranças para melhorar o trabalho dos professores.

A liderança centrada na aprendizagem foca a sua ação na qualidade do ensino oferecido e nos resultados alcançados pelos alunos. Neste sentido Bolívar (2010), sustenta que a partilha da liderança por todos os elementos da Escola conduz a uma cultura de comunidade. A ação pedagógica dos professores depende das suas competências, motivações e compromisso, do contexto onde trabalha e do meio envolvente social e político. Assim, se considerarmos os professores como principais intervenientes e agentes na mudança, a sua formação deve prepará-los para a mudança. Bolívar (2012), refere que a prática e as suas convicções, ou crenças são os

elementos centrais no seu processo de mudança. Ainda segundo Bolívar (2010), a liderança para a aprendizagem implica a criação de condições para aprendizagem, partilha de liderança e a corresponsabilização para os resultados.

No quadro seguinte evidenciam-se várias dimensões, ao nível das lideranças, que promovem a aprendizagem.

**Quadro 2 – Prática de liderança para a aprendizagem**

<b>Dimensiones</b>	<b>Definición</b>	<b>Prácticas</b>
Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo).	Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos.	Identifica nuevas oportunidades para la organización, para motivar e incentivar al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de acuerdo con ellos.
Desarrollar al personal.	Habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas.	Desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones.
Rediseñar la organización.	Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, faciliten el trabajo y el cambio en la cultura escolar, así como gestionar el entorno.	Creación de tiempos comunes de planificación para profesores, establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones.
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.	Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos.	Supervisar la sala de aula. Motivar, emocionalmente, al profesorado, con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

Fonte: Bolívar (2010) adaptado

O êxito das lideranças depende de prioridades a estabelecer, onde investir dedicação, atenção e apoio. Assim, o líder deverá criar condições para aprendizagem de modo a garantir que os recursos da Escola sejam dirigidos para esse propósito. Bolívar (2010), apresenta várias dimensões que têm impacto na aprendizagem dos alunos:

- Promover e participar na promoção profissional dos seus professores;
- Planificar, coordenar e avaliar as aprendizagens e o currículo;
- Estabelecer metas e expectativas;
- Utilização estratégica de recursos;
- Assegurar condições de apoio

De acordo com Thurler (2001, s/p) “nos estabelecimentos escolares, os processos de mudança de certa amplitude não se desenvolvem por si mesmos. Necessitam de uma orquestração ativa, da intervenção voluntária de um determinado número de atores que trabalhem deliberadamente para orientar as coisas um sentido definido. A mudança choca-se com ações igualmente deliberadas para bloqueá-la, adia-la ou diminuí-la.” Assim, liderança autoritária deverá dar lugar a uma liderança cooperativa, capaz de implicar o conjunto dos atores no processo de mudança. Os professores são logo chamados para assumirem coletivamente um determinado número de tarefas pedagógicas e administrativas que, anteriormente, não entravam no seu campo de competências, mas eram confiadas a especialistas que trabalhavam em sectores diversos.

De acordo com Thurler (2001), é necessário desenvolver novas modalidades de cooperação entre os professores, mais voltadas para a análise do processo de ensino aprendizagem, na forma como os alunos aprendem estabelecendo sempre correlações com as suas práticas, para o estabelecimento de dispositivos diferenciados no plano espaço-temporal. É preciso, portanto, voltar-se para uma lógica mais flexível e adaptativa, capaz de ultrapassar o saber prático, tácito e artesanal de cada um, que é a da ordem da *consciência prática* Giddens (1987). O desenvolvimento profissional associado ao profissional reflexivo tem vindo desde algumas décadas a ser aplicada na educação, valorizando-se uma postura autocrítica, de questionamento, de investigação e experimentação. Centra-se a ação nos alunos, na qualidade da sua aprendizagem e no trabalho realizado em sala de aula. Neste processo a planificação, comunicação, a organização e gestão do trabalho e do tempo condicionam o ato de ensinar, uma vez que é na sala de aula que os currículos se operacionalizam.

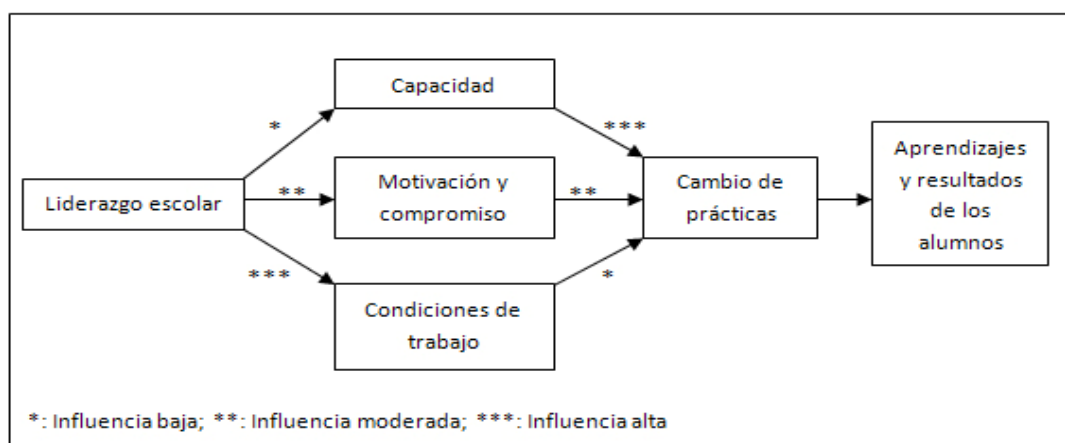
Considerando-se a Escola como um espaço de colaboração no qual o professor assume um papel central, cabe às lideranças catalisar ações por forma a promover práticas reflexivas, colaborativas, aberturas à mudança e à inovação. As responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos, sendo que o seu desenvolvimento profissional no âmbito da avaliação do desempenho, estará facilitado onde os líderes se identifiquem numa ótica

de liderança aberta e transformacional. Neste sentido Alves (1999, a), sustenta que o líder deve adotar comportamentos de escuta, de apoio a processos inovadores, de estímulo e reconhecimento, de abertura às diferenças, de unificação da ação, de partilha de poderes, de responsabilidade ética e moral de emancipação e libertação.

O isolamento dos professores é um fenómeno muito vulgar nas escolas, cabendo às lideranças intermédias contribuir para reduzir este fenómeno. Neste sentido, compete ao Coordenador de Departamento, como líder intermédio que acompanha e supervisiona o processo de ensino aprendizagem, criar momentos de partilha de experiências, reflexão e definição conjunta de ações com vista à melhoria das práticas docentes, uma vez que são os responsáveis por levar os alunos à aprendizagem.

No quadro seguinte há uma correlação entre as lideranças, as práticas dos docentes e o desempenho dos alunos.

**Quadro 3 – Efeitos da Liderança Escolar**



**Quadro 3.** Os efeitos da liderança escolar, Bolívar (2010)

Como indica o quadro 3, o desempenho dos alunos depende dos professores. Por sua vez, este desempenho docente, depende da motivação e compromisso, das capacidades e competências e das condições em que exercem funções. A este respeito Bolívar (2010), sustenta que o diretor da escola pode promover a sua melhoria, mas esta só acontecerá se houver mudança das práticas docentes. Melhorar os resultados da aprendizagem é uma prioridade de todas as escolas, cuja responsabilidade não pode ser apenas assumida pela direção. A este nível a liderança apresenta-se mais como uma relação horizontal do que vertical, de um grupo de pessoas que trabalham juntas em prol de metas comuns.

Uma “Cultura de Participação” só poderá ser implementada através do trabalho colaborativo. Neste sentido, intervir é colocar em prática atividades e projetos que promovam o trabalho de equipa. Deste modo, as estratégias assentam em: propósitos comuns; acordo sobre os procedimentos; compromisso e cooperação/colaboração.

De acordo com Cabral (2013, p. 151), “não existe um estilo de liderança considerado como o mais adequado para a promoção da aprendizagem nas escolas. É a capacidade de ler o contexto, e adaptar as estratégias de liderança às necessidades detetadas que, em grande parte, determina o sucesso do líder”.

Incluir os desejos e opiniões dos professores nos processos de mudança é fundamental para gerar consensos inovadores. A este respeito Fullan (2003), refere que a partilha de ideias entre diretores e professores, bem como a observação de aulas que permite uma partilha mais direta, poderão constituir elementos de crescimento pessoal e profissional na escola. Sergiovanni (2004), defende uma liderança alicerçada na transparência, na qual os professores têm conhecimento das intenções do diretor e do porquê da proposta de certos objetivos e ações.

Tendo presente as afeções apresentadas, percebe-se a importância da comunicação nas escolas, contribuindo para uma cultura profissional dos professores mais colaborativa. A liderança partilhada desempenha um importante papel na construção de equipas de aprendizagem que através do trabalho colaborativo vão mudar as práticas de ensino e a forma de estar na Escola.



### **CAPITULO 3 - MODELOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Puxa por mim! Vê quão longe posso chegar! Faz-me trabalhar até cair. Depois levanta-me do chão. Abre uma porta e faz-me correr até ela antes que se feche. Ensina-me para que eu possa aprender, Depois deixa que entre no túnel das experiências sozinha. E quando, próximo do fim, me voltar para te ver ajudar outro a embarcar nesta aventura, Ver-me-ás sorrir.

(Tomlinson, 2008, p. 152)

A investigação e a reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem permitem-nos, hoje, construir uma visão teórica de como aprendem os seres humanos.

Na perspetiva de Formosinho (2000, p. 149), “ A orientação para a ação essencial da Escola tem de ter outras fontes para além dos normativos estruturais e carece de modelos pedagógicos para orientar a sua ação educativa”.

A forma escolar introduz e generaliza, em termos históricos, uma forma de aprender em rutura com os processos que, até então, haviam sido dominantes e que privilegiavam a continuidade da experiência individual e social. Assente no princípio de que o mestre que sabe ensina ao aluno ignorante. Como refere Canário (2005, p.69) :

a memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes e, portanto, na-desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. Na escola, as crianças deixam de fazer perguntas e passam a dar as respostas que lhes são ensinadas.

Atualmente, o professor já não é o único detentor do conhecimento, a informação é muito dispersa, qualquer criança tem acesso. No entanto, nem toda a informação existente é conhecimento, cabe ao professor seleccioná-la e transformá-la em saber/conhecimento.

De acordo com Roldão (2009), as alterações sociais, a massificação e a diversidade da população escolar foram importantes conquistas, trazendo para a agenda educativa o questionamento do próprio conceito de ensinar.

O conceito chave do construtivismo é que a aprendizagem é um processo simultaneamente ativo e reflexivo de criação, no qual o aluno interpreta a nova experiência, influenciado pelo seu conhecimento prévio. Neste sentido, o aluno constrói autonomamente o seu próprio conhecimento. O foco da aprendizagem é o binómio aluno/aprendizagem e não professor/ensino, libertando desta forma o aluno na procura do conhecimento de que necessita. Esta visão do conhecimento deriva das teorias de Jean Piaget e Vygotsky que defendem o processo de construção do conhecimento do Homem como resultante da sua interação como o meio. Esta

concepção poderá ser um referencial de análise educativa para os professores e uma ferramenta útil para tomar decisões inteligentes, inerentes ao planeamento, à aplicação de estratégias e avaliação do ensino. Como refere Cadima (2008), a questão como se processa a aprendizagem é central.

De acordo com Silva (2008, p. 20), “para o construtivismo, o conhecimento é uma construção pessoal que se realiza através do processo de aprendizagem. O conhecimento não pode ser transmitido de uma pessoa para outra, é construído e reconstruído por cada indivíduo. Cada aluno interpreta a realidade exterior, baseando-se na sua experiência pessoal”. Esta condiciona os seus hábitos mentais, formas de pensar, seleccionar, reter, agir ao qual vulgarmente chamamos “escola da vida”, influenciando a forma como a criança entende as metodologias e conteúdos escolares. Assim, muitas vezes surge o choque cultural na prática educativa porque a educação escolar assenta numa homogeneização cultural e não valoriza o fato da criança ser oriunda de meios culturais heterogêneos.

De acordo com Orvalho (2010), as teorias cognitivistas e das inteligências múltiplas de Gardner deram um grande contributo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem através de formas diversas de ensinar e aprender. Assim, há atualmente uma nova abordagem pedagógica de modo a permitir aos alunos desenvolverem as suas variadas apetências.

Segundo Orvalho (2010, pp. 45-46), Tomaz Silva resume as teorias curriculares em 3 grandes categorias: (1) teorias tradicionais; (2) teorias críticas; (3) teorias pós-críticas.

Todas as pessoas têm valor intrínseco, talentos e capacidades. A aceitação da diferença, de que as pessoas crescem e se desenvolvem a ritmos próprios e diferentes e que o importante é que cada aluno vá conseguindo mais e melhor, poderá ser uma entre muitas soluções que professores, escola e família deverão contemplar.

Na linha de pensamento de Marujo, H.; Neto, L. & Perloiro, F., (1998, p.12) “todas as crianças e jovens podem melhorar o rendimento escolar, as atitudes perante o estudo e perante si mesmos, os métodos e estratégias de trabalho e as motivações para terem sucesso”.

Considerando os professores como os principais responsáveis na promoção de um ensino qualificado, deverão orientar, encorajar e apoiar o aprofundamento e desenvolvimento integral de cada aluno. A este respeito Tomlinson (2008), defende o ensino diferenciado centrado no aluno. Tendo em conta a diversidade cultural e social dos alunos, um ensino diferenciado é alicerçado na ideia base de que todos os alunos, apesar de terem características em comum (ex. idade, nível de ensino e que estão inseridos), têm também particularidades próprias que os tornam únicos. Num ensino diferenciado, são estes elementos que deverão ser levados em consideração pelo docente. Nesta perspetiva para Orvalho (2010), o trabalho pedagógico exige a diferenciação de estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas aos diferentes ritmos de aprendizagem numa turma heterogênea com recursos e interações múltipla. Desta forma o professor deverá ser capaz de

abordar e dar resposta às diferentes necessidades que encontra na sala de aula; promover um ensino mais qualitativo que quantitativo, ou seja, oferecer atividades diversificadas, atendendo às capacidades adquiridas do aluno e numa aprendizagem de interação uns com os outros.

Relativamente à pedagogia diferenciada, Cadima (2008), sustenta que está muito para além de ser apenas uma técnica ou uma metodologia é primeiro que tudo uma questão de atitude. Importa uma educação baseada na equidade e de respeito onde se reconheça o potencial de cada um e o seu direito a ser valorizado e apoiado a desenvolver essas potencialidades. “O ensino diferenciado exige que o professor perceba que as salas de aula deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual”. Tomlinson (2008, p.35). Desta forma, o objetivo do professor será conseguir criar um conjunto de diferentes abordagens educativas para conseguir de uma maneira ou de outra que todos os alunos se sintam motivados e cativados pelas suas aulas.

Como refere Cadima (2008, p. 113), “na diferenciação pedagógica deve haver materiais diversificados em quantidade suficiente para que os meninos trabalhem autonomamente e possam, assim, desenvolver a sua responsabilidade, autonomia, comprometimento com o seu próprio processo e encontrar prazer no trabalho escolar.

Tomlinson (2008), sustenta que uma sala de aula com ensino diferenciado favorece diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de forma a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.

Há vários grupos de concepções e crenças sobre o sentido de ensinar. Na perspetiva construtivista da aprendizagem, segundo Orvalho (2010), o ato de ensinar é encarado como uma ação estratégica intencional e dirigida a uma aprendizagem num contexto e num dado tempo. Cabe à escola conhecer cada aluno como um ser individual e único, a fim de tornar possível uma orientação personalizada.

O conceito ensinar apresenta-se como catalisador de toda ação dos professores. Roldão (2009, pp. 14-15), sustenta que ensinar consiste em “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária”. Assim, ensinar é fazer com que o outro aprenda algo novo importante para o seu futuro, ajudando-o a adquirir a suas próprias competências e estratégias de aprendizagem. É libertar, é levar cada ser humano o mais longe possível. O professor é o mediador entre o saber e o que se pretende que o aluno adquira, devendo fomentar estratégias de ensino que promovam nos alunos a vontade de aprender. Estas são selecionadas, com algum poder e capacidade de decisão, sendo responsável perante a sociedade pelas suas opções/ações. A atividade docente é desenvolvida num processo de análise reflexiva, alterando e atualizando os saberes conforme as circunstâncias e os desafios. Assim, o professor poderá questionar-se

relativamente à eficácia da sua ação, constrangimentos, pontos fortes e fracos de modo a reorientar a sua prática sempre que necessário.

De acordo com Roldão (2009, p. 47), “Aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino – o *professor* “. Aprender é tomar conhecimento de algo novo, através da pesquisa, da experiência, do estudo, da observação, apropriando-se desse saber. Não bastam os livros ou outros materiais, o professor é o mediador entre o conteúdo e o aluno possibilitando-lhe a verdadeira compreensão e significado do mesmo. A aprendizagem, como refere Roldão (2009, p. 22), “ seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo e esforço depende a consecução final do aprendido.” Importa promover uma aprendizagem em alguém, cuja estratégia assume um papel relevante. Cabe ao professor planear um conjunto de ações adequadas e eficazes que conduzam cada aluno à aprendizagem pretendida.

### **3.1. Modelos Pedagógicos e Estratégias de Ensino no Ensino Especializado da Música**

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Partindo da constatação do desfasamento entre a sociedade portuguesa contemporânea e a oferta do ensino especializado da música e da necessidade de mudança neste tipo de ensino, importa indagar sobre modelos pedagógicos e práticas profissionais que conduzam a um encaminhamento sólido das crianças vocacionadas para a música.

Na perspetiva de Ribeiro, A. & Vieira, H. (2010), é importante redimensionar o conceito de escola vocacional de música através da flexibilização e diversificação dos percursos de aprendizagem da redefinição do modelo de ensino articulado e estabelecimento de articulações curriculares e ações de cooperação com o ensino genérico.

Constata-se que o perfil de alunos no ensino vocacional da música é cada vez mais idêntico ao do ensino regular. O Ensino da Música passa a ser acessível a todos, combatendo o destino social de cada um, onde todos devem ter oportunidade de aprender. O motivo prende-se com a criação do ensino articulado pelo Ministério da Educação ao abrigo da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, através da qual o ensino da música passa a ser gratuito, permitindo o acesso a crianças e jovens que por razões económicas e sociais nunca o teriam, com contextos familiares complexos de vulnerabilidade educativa e social.

Na perspetiva de Gordon (2000a), todas as crianças são capazes de aprender música e a aprendizagem musical deve processar-se de uma forma semelhante à da aprendizagem da língua

materna. Assim, é imprescindível, desde muito cedo, fornecer à criança um meio rico musicalmente.

Segundo Mota (2007, p. 17), “educar musicalmente terá sempre um só objecto: a Música”. Assim, devemos encarar o ensino da música numa perspectiva prática, cujo as competências são geradas na experiência direta com as múltiplas formas de fazer música.

O saber educativo que visa a aprendizagem dos alunos é organizado através da gestão da aula e dos grupos de trabalho, pelo que o desempenho docente, dentro e fora da sala de aula, deverá ser refletido para melhorar a qualidade das práticas de ensino. Gordon, numa entrevista a Helena Rodrigues, refere que a Música não é uma linguagem mas é aprendida como uma linguagem, o processo é análogo. As crianças começam por aprender palavras soltas para aprenderem a dizer frases inteiras; o mesmo deverá acontecer na música ensinar primeiro padrões tonais e rítmicos de forma a que possam conversar musicalmente.

Na área da Música, de acordo com O'Neill (1999), as razões mais prováveis para as diferenças de sucesso/qualidade de *performance* musical entre crianças tem a ver com o esforço, persistência e tempo gasto a praticar. O'Neill (1999), apresenta algumas estratégias que poderão ser implementadas para promover nas crianças a ideia de que podem aprender e desenvolver-se com o trabalho, a saber:

- Criar um ambiente de trabalho que considere os erros e falhas como experiências e momentos importantes do processo de aprendizagem;
- Reconhecer em cada aluno o seu ponto de excelência e de desistência, ajustando os objetivos e o nível de desafio /esforço necessário;
- Não criar dependência de fatores motivadores extrínsecos (exames, prémios, competições), a recompensa deverá ser atividade em si mesma e a partilha de experiências;
- Dar aos alunos informações precisas e cuidadas de modo a que tenha controle e responsabilidade na organização das suas atividades;
- Identificar os obstáculos à motivação e ser flexível na ajuda dos alunos no sentido de um compromisso mais eficaz com a atividade musical;
- Envolver os pais tanto quanto possível no processo de ensino/aprendizagem, dando-lhe toda a informação e dialogando sobre a forma de encorajar os filhos a tocar o mais possível.

Na perspectiva de Santos (2003, p. 40), “só existe um caminho para ensinar música e que passa por semear, dar a viver experiências ricas e diversificadas, alargar o repertório musical, cantar, ouvir, brincar.

Relativamente à seleção do repertório, Wuytack & Palheiros (1995), entendem que a experiência musical deve estar de acordo com a etapa de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra, devendo a seleção das atividades obedecer a este critério.

A metáfora da viagem no ensino artístico poderá ser um percurso/caminho que o aluno percorre sob a orientação do professor de música ou de instrumento. A pedagogia como viagem, de acordo com António Nóvoa promove a descoberta de novos olhares. Desta forma, o professor orienta noutras perspetivas ajustando o percurso/caminho às circunstâncias, apontando outras direções, quando necessário. Os currículos deverão ser flexíveis e inseridos num contexto de modo a que os alunos interiorizem e se reconheçam neles.

Tal como numa viagem há um destino para o aluno, a meta é a aprendizagem. Ao longo de toda a viagem/percurso escolar, o aluno leva consigo memórias e sentimentos, envolvendo-se com as novas descobertas que esta lhe proporciona.

Na mesma perspetiva Zander (2001), apresenta um novo paradigma de desenvolvimento pessoal e profissional assente na metáfora da música “a arte da possibilidade”, baseado em práticas inovadoras que desenvolvem a criatividade, outros caminhos e outros olhares sobre circunstâncias e o mundo, de modo a todos terem a possibilidade de alcançar os seus objetivos, desenvolvendo as suas potencialidades até ao máximo. Apresenta-nos a orquestra como uma organização exemplar, em que todos têm um papel diferente e colaboram entre si no sentido de contribuírem para o desenvolvimento máximo e integral de cada um. Como refere Orvalho (2010), é importante que haja abertura permanente à interação com os outros

Um Professor de música deverá ter competências técnicas, científicas, pedagógicas, artísticas, e possuir conhecimentos do mundo do trabalho. Deve estabelecer um clima favorável à aprendizagem dos alunos. Assim, a sua relação com o aluno deve potenciar ao máximo as suas capacidades, estimulando-o para o seu melhor desempenho, fazendo-o acreditar de que é capaz. Por sua vez, a relação do professor/família apresenta-se como fundamental para o sucesso do aluno, devendo ser solicitada regularmente a sua colaboração. O trabalho entre pares e em equipa com a comunidade escolar irá enriquecer a ação do professor e abrir novos horizontes ao aluno.

Cada professor tem que transformar, de forma flexível e sensível os materiais em função de cada situação e contexto nos quais se desenvolvem, convertendo, desta forma, a atuação e pensamento num constante e não menos atrativo desafio.

Com já foi referido anteriormente, os alunos devem ser protagonistas das suas próprias aprendizagens e formação, refletindo sobre as mesmas.

Nas finalidades apontadas para o Ensino Básico da Música, pretende-se desenvolver nos alunos competências diversificadas, tendo em conta as diferentes épocas, estilos e culturas musicais do passado e do presente.

De acordo com Santos (1996), o professor americano Edwin Gordon, numa conferência da Associação Portuguesa de Educação Musical, chamou a atenção para a importância crucial que têm os primeiros anos de escolaridade em todo o processo de afirmação e exercitação das potencialidades individuais artísticas, em geral, e musicais, em particular. Assim, o espaço

educativo compreendido entre o primeiro ciclo da educação básica e o ensino artístico especializado é considerado privilegiado na educação artística. Neste sentido, Santos (1996, p.16) refere “ É precisamente nesta faixa educacional que a educação artística se encontra mais desprotegida, inconsequentemente implementada e carecida de maiores investimentos.

Apesar dos aspetos técnicos serem importantes para a aquisição de uma boa qualidade instrumental infantil, os aspetos lúdicos são também fundamentais. Neste sentido, a transmissão dos princípios técnicos deve revestir-se de uma componente lúdica. Estar ativa faz parte da natureza da criança e a atividade é a base de toda a experiência musical. As Classe de Conjunto devem procurar enfatizar a estimulação da criança através de experiências musicais plenas e prazerosas, com o uso de repertório diversificado e alargado a vários estilos musicais, de forma a motivá-las e levar adiante o seu entusiasmo e alegria em relação à música

A vivência e o trabalho prático estão em primeiro plano. A música é uma arte viva e como tal devemos trabalhá-la de forma ativa, envolver as crianças de uma maneira não somente física, mas emocional e levá-las a compreendê-la.

Em todas as culturas a música é uma forma de expressão, interativa e comunicativa.

Relativamente à audição Gordon (2000a), refere que a criança pode ser ensinada a desenvolver o seu potencial de audição, sustentando que ouvir é reter e compreender o que se ouve, diferente de imitação que rapidamente é esquecida. Este conceito, ao qual Gordon chama *audiar* já tinha sido apresentado por Kodály. O autor trouxe um novo paradigma para a música que a meu ver é crucial, a ênfase não está no conhecer sobre Música mas no “ser música”. Podemos expressar as nossas ideias através das nossas palavras, assim deveríamos expressar as nossas ideias musicais através no nosso próprio vocabulário musical.

Relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita musical sem dúvida que são fundamentais na nossa cultura Ocidental, no entanto não podemos confundir esta questão com “saber música”. A grande questão é quando é que a teorização deverá ser introduzida no processo da educação. Gordon, relativamente a esta questão sustenta que o que está em causa é a idade musical, trata-se de uma sequência das aprendizagens e conteúdos, de *quando*. Se existe a preparação necessária de exposição ao som, a vivência musical prévia que deve anteceder a experiência visual da leitura e da escrita. Isto é: se no Pré-escolar a criança viveu estas experiências, poder-se-á na faixa etária das iniciações, introduzir a leitura e escrita musical.

É fundamental saber e gostar de música, compreender as crianças, e levá-las a apreciar a música, partindo do envolvimento na experiência musical.



**PARTEII**

**PESQUISA EMPÍRICA**



## CAPÍTULO 4 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Com a realização deste estudo procurou-se reunir testemunhos em diferentes realidades que permitissem aferir as lideranças existentes no ensino especializado da música, contribuindo para a reflexão e discussão, nomeadamente sobre a relação e o contributo que as lideranças podem ter nas boas práticas docentes. Este contributo na perspetiva de Stake (2012), configura-se como um estudo de caso de tipo instrumental, uma vez que se procura algo mais do que a compreensão. Pretende-se recolher informação que permita ter elementos para conhecer a existência ou não de práticas de liderança que estejam relacionadas com boas práticas docentes.

A unidade de análise neste estudo é constituída por duas instituições de Ensino Especializado da Música. Optou-se pela realização do estudo numa Escola Profissional de Música e numa Academia de Música, por forma a estabelecer um termo de comparação entre instituições com dinâmicas diferentes.

A Academia de Música é uma instituição do Ensino Particular e Cooperativo, com autonomia Pedagógica, ministrando o ensino especializado da música entre outras artes. A Escola Profissional de Música tem uma oferta formativa exclusiva na área da música, estando integrada na rede de oferta do ensino profissional da música.

### 4.1. Natureza do Estudo e Paradigma da Investigação

Um projeto de investigação deve incluir determinadas opções metodológicas, claras, estruturadas e enquadradas na realidade da investigação, por forma a atingir os objetivos a que se propõe.

A investigação assenta em paradigmas que orientam o pensamento e a ação do investigador. Como refere Freixo (2009), o investigador determina o método e procedimentos que utilizará para obter respostas às questões da investigação e confirmar ou *infirmar* as hipóteses formuladas. Assim, há elementos determinantes que estruturam o desenho da investigação: “o meio onde o estudo se realiza; a população alvo e amostra; dimensão da amostra; o tipo de estudo; controlo das variáveis; colheita dos dados e principais métodos da recolha dos dados” Freixo (2009, p. 182).

O presente trabalho de investigação pretende conhecer, compreender e interpretar a realidade social dos agentes envolvidos, liderança de topo, intermédias e professores, realidade complexa e subjetiva, assumindo-se assim, um carácter descritivo situado no paradigma qualitativo/interpretativo, numa perspetiva naturalista, na qual os dados de carácter quantitativo não podem ser, de forma alguma, negligenciados. Neste sentido, Sampiere, Collado, e Lúcio (2006), referem que a abordagem qualitativa permite descobrir e refinar as questões da pesquisa

procurando compreender e interpretar o fenômeno em estudo no seu contexto real, sem o controlar. O método qualitativo enfatiza as relações intergrupais dos membros a estudar: as suas crenças; valores; hábitos; opiniões; atitudes e as suas interações. Priorizam-se técnicas de recolha de dados que refletem a postura dos sujeitos no contexto em análise. Assim, a estratégia de investigação que se apresentou mais adequada foi o estudo tipo caso, levado a cabo numa Escola do Ensino Especializado da Música. O método de estudo de caso como refere Stake (2012, p. 24), “ o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização, significa que procuramos conhecê-lo por aquilo que ela faz”. Desta forma a prioridade é analisar em profundidade a realidade social, sem pretender generalizar os resultados do trabalho. Contudo Stake (1999, p. 78), refere que “dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações. Nesta linha de pensamento Yin (2005), sustenta que o objetivo do estudo de caso é a generalização analítica de modo a expandir teorias, “A utilização da teoria ao realizar estudos de caso, não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também se torna o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso (p. 54).

Nesta investigação de natureza empírica, privilegiaram-se duas unidades de estudo em contexto real, sendo classificado de acordo com Yin (2005), um estudo de Caso Múltiplo. Este apresenta-se segundo o autor mais convincente, permitindo contestar as respostas obtidas nos casos em análise. Se as conclusões forem idênticas nos dois casos em análise, possibilitará, como refere Yin (2005), generalizar, considerando ser esta razão para um estudo ter no mínimo dois casos. Neste cenário, o estudo de caso comparativo de acordo com Bogdan e Biklen (1994, 97) “distingue-se, ainda, porque embora estejam em estudo dois ou mais casos, estes efetuam-se para posteriormente serem “comparados e contrastados” .

Na perceptiva de Bassey (1999), um estudo de caso é singular, centrando-se numa *faceta* de uma instituição no seu contexto natural, tendo como objetivo fundamental e verificar explicações sobre os dados recolhidos. Se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional.

De acordo com Yin (2005), a abordagem do estudo de caso adequa-se à investigação em educação, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes de uma instituição e apreender a dinâmica do processo. O desenho do estudo, deve partir de algumas proposições teóricas previamente abordadas pela bibliografia já existente de modo a orientarem a direção do estudo. Nesta linha de pensamento Stake (1999), sustenta que o desenho da investigação requer uma organização conceptual, ideias que expressem a compreensão necessária

ou pontes conceptuais assentes no que já se conhece ou, ainda, estruturas cognitivas que orientem a recolha de dados.

Ao selecionar esta metodologia em educação, o investigador, segundo Bogdan & Biklen (1994), concentra as suas atenções apenas para um caso, cruzando as mais variadas técnicas de recolha, tratamento e análise de dados, assumindo-se um forte cunho descritivo.

Durante o trabalho de campo, procuraram-se várias formas de gerar os dados, recorrendo-se a diversos instrumentos e perspetivas. De acordo com Cohen e Manion (1990, p. 331), “o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano é chamado triangulação”. A triangulação apresenta-se segundo Stake (1999), como um processo que utiliza múltiplas perspetivas para elucidar significados, na medida em que as observações adicionais são úteis na interpretação e revisão do investigador. Na mesma linha de pensamento Yin (2005), refere que a vantagem do uso de técnicas múltiplas de recolha de dados é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação. “ Qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurado se baseada em fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa. (p. 126). Assim, neste contexto, a relação dos vários dados e dos intervenientes permitiu a triangulação e, conseqüentemente, uma compreensão mais alargada das interações observadas bem como uma descrição mais completa do fenómeno em estudo. Por outro lado, a triangulação possibilitou cruzar os vários dados gerados do trabalho de campo e da pesquisa bibliográfica.

## **4.2. Questões de Investigação**

No enquadramento inicial deste estudo apresentou-se a problemática e as razões pessoais e profissionais que o inspiraram. Estas prendem-se com as lideranças no ensino especializado da música e as práticas pedagógicas. Relativamente às questões de investigação Stake (1999), considera-as necessárias para a orientação dos instrumentos de recolha de dados. Nesta perspetiva Yin (2005), refere que as questões iniciais orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões. Para o desenvolvimento deste estudo formulou-se a seguinte questões:

- Que estilos de liderança a nível de topo e a nível intermédio prevalecem nas Escolas do Ensino Especializado da Música e que efeitos provocam nas práticas pedagógicas dos docentes?

Estabeleceram-se ainda as seguintes sub questões de investigação:

- Como se caracterizam as práticas da liderança de topo?

- Como se caracterizam as práticas de Liderança intermédia?
- Que impactos têm as práticas da liderança ao nível:
  - Da cultura e identidade própria destas escolas?
  - Da planificação da ação docente?
  - Das práticas pedagógicas?
  - Da monitorização e avaliação das práticas pedagógicas?

### **4.3. Objetivos da Investigação**

O tema desta investigação relaciona-se com o papel das lideranças de topo e intermédias das Escolas do Ensino Especializado da Música, do papel que desempenham no uso da autonomia relativa que os normativos lhe concedem relativamente aos aspetos pedagógicos, à gestão de recursos e aos modelos organizacionais.

O Objetivo geral deste estudo centra-se na compreensão do papel das lideranças, nas interações que estabelecem com os professores, no tipo de lideranças que desenvolvem e no impacto que têm na ação pedagógica dos professores.

### **4.4. Caracterização Do Contexto**

Num leque de inúmeras escola existentes no âmbito do Ensino Especializado da Música, optou-se por selecionar uma instituição pela sua relevância neste contexto. De salientar que inicialmente estava previsto um Estudo de Caso Múltiplo, contudo, por motivos de indisponibilidade da Direção Pedagógica, não possível a sua implementação.

Relativamente à Unidade de Estudo, Academia de Música Vocacional (AMV), foi fundada em fevereiro de 1979, em maio de 1990 foi oficializada, tendo, desde 2007, autonomia pedagógica.

Ministra cursos oficiais na área da música – formação musical, canto e instrumentos – e na área da dança, correspondentes ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Além disso, leciona o curso de ballet, desde 1980, pelo programa da Royal Academy of Dancing (Londres). Em regime livre, realiza aulas de dança jazz e cursos de iniciação de música e de dança para o pré-escolar. Os alunos que não pretendem seguir um plano de estudos oficiais, têm a possibilidade de integrar os cursos de música e de dança, neste regime. Em 2003, criou o curso de teatro musical, inédito em Portugal, estando o processo de homologação do curso a decorrer no Ministério de Educação. Atualmente existe um protocolo com uma prestigiada escola de teatro musical de Londres - a Mountview Academy of Arts – que certifica este curso.

No ano de 2007, obtém autonomia pedagógica para os cursos de música e, um ano mais tarde, para o curso de dança. Em junho de 2009, foi criada a portaria n.º 691/2009, legislando assim os planos de estudos dos cursos básicos de música e de dança, podendo estes ser ministrados nos regimes de ensino articulado, integrado e supletivo. Na AMV, para além destes regimes, os alunos podem optar por um percurso livre, de acordo com os seus interesses e motivações.

Desde a sua fundação a Academia tem sido pedagogicamente orientada no sentido de, através de uma interação ativa e criativa, possibilitar a formação dos cursos oficiais em vigor e dotar os seus alunos de competências para as exigências da sociedade e do mercado de trabalho atual. As preocupações dominantes são a qualidade do seu ensino e a manutenção de vários grupos instrumentais, corais, de dança e de teatro. A Academia é uma das escolas de onde têm saído mais alunos para seguir a carreira artística, sendo hoje profissionais reconhecidos nacional e internacionalmente. Foi agraciada com a Medalha de Mérito Municipal (classe de ouro), pela Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia.

No ano transato ficou em 1º lugar nas listas de graduação para o Concurso Nacional ao Contrato de Patrocínio do Ministério da Educação e Ciência.

#### **4.5. Instrumentos de Recolha de Dados**

Segundo Sampiere, Collado, e Lúcio (2006), coleta-se com a finalidade de analisar e compreender os dados, de forma a responder às questões da pesquisa e gerar conhecimento.

Para o desenvolvimento do estudo utilizaram-se técnicas e instrumentos de pesquisa do tipo qualitativo e quantitativo, especificamente entrevistas semiestruturadas aos diretores pedagógicos das escolas e do tipo quantitativos aos coordenadores de departamento e professores. Assim, pretende-se conjugar a perceção dos professores e coordenadores de departamento, através de um conjunto de variáveis implícitas nas questões de um inquérito por questionário, consolidando-se essa perceção com as entrevistas ao diretor.

##### **4.5.1. Inquéritos por questionário**

O Recurso ao questionário permite obter informação acerca de um grupo da comunidade educativa de forma clara, sistemática e precisa. Mediante esta técnica, o investigador e os inquiridos não interagem, o que implica que a sua construção tenha de ser bem organizada, criteriosa e apresentada de forma clara e precisa. A este respeito Bell (1997), defende que as questões devem ser formuladas de modo a que todos os inquiridos percebam as perguntas da

mesma maneira. Contudo, a opção por perguntas fechadas não garante que os inquiridos as interpretem de forma literal.

Pretende-se inquirir os professores dos diversos departamentos curriculares, bem como os respetivos Coordenadores de Departamento. No inquérito por questionário aos Coordenadores de Departamento (Anexo I) procurou-se compreender o tipo de ação desenvolvida pelas lideranças intermédias, na sua própria perspetiva e identificar formas de a melhorar. Foi construído em três partes: a primeira com elementos que caracterizam os inquiridos; a segunda com perguntas fechadas de escolha múltipla sobre afirmações relativas ao papel desempenhado a nível da planificação docente, das práticas pedagógicas e da sua monitorização e avaliação e a terceira parte com duas questões abertas sobre a sua ação, respetivos constrangimentos e possibilidades de melhoria.

Relativamente ao inquérito por questionário aos Professores (Anexo II), o objetivo foi obter informação sobre o impacto percebido sobre as lideranças de topo e intermédias ao nível da ação pedagógica dos professores. Foi construído em quatro partes: a primeira com elementos que caracterizam os inquiridos; a segunda com perguntas fechadas de escolha múltipla sobre afirmações relativas ao papel da liderança de topo; a terceira parte contém igualmente perguntas fechadas de escolha múltipla sobre afirmações relativas às lideranças intermédias e a quarta parte contém duas questões abertas sobre sugestões de melhoria da ação das lideranças. As afirmações e questões circunscrevem-se numa perspetiva da escola onde os inquiridos lecionam.

As questões fechadas de escolha múltipla foram colocadas sob a forma de uma escala de atitudes. De acordo com Tuckman (2012), as escalas são instrumentos utilizados pelo investigador para quantificar as respostas dos inquiridos a uma determinada variável. Neste sentido, utilizou-se a escala de Likert, apresentando cinco níveis, em que cada um é considerado de igual amplitude, permitindo que os sujeitos registem a dimensão do seu acordo ou desacordo relativo a uma determinada afirmação sobre uma determinada atitude, crença ou juízo de valor. Deste modo, a análise dos dados provenientes deste tipo de escala baseia-se na soma dos resultados a partir do número de itens.

#### **4.5.2. Entrevistas semiestruturadas**

De acordo com Yin (2005), a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais no estudo de caso. Deste modo, para obter maior riqueza de dados, e como podem ser utilizados concomitantemente na metodologia de estudo de caso foram usados outros instrumentos de recolha, entrevistas semiestruturadas (áudio gravadas e transcritas). Neste estudo apresentou-se como uma técnica apropriada, na medida em que permitiu maior flexibilidade e maior oportunidade para avaliar atitudes, possibilitando informações precisas que não se encontravam em fontes

documentais. De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.134), “o objectivo da entrevista é recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Assim, foi possível aprofundar mais os dados e avaliar atitudes, condutas, informações precisas e imediatas. Neste caso concreto, a entrevista foi cuidadosamente preparada com os assuntos/tópicos previamente definidos num guião (anexo III). Quivy e Campenhoudt (1992), esclarecem a função do guião das entrevistas semiestruturadas do seguinte modo:

Geralmente o investigador dispõe de uma serie de perguntas – guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier ( 194).

O objetivo da entrevista foi analisar a percepção das lideranças do ensino especializado da música; compreender o modo como estas escolas se organizam para promoverem a participação dos professores; constatar a percepção das lideranças relativamente à promoção de práticas docentes colaborativas; identificar as interações entre lideranças e professores e o impacto que produzem na ação docente

Como já foi referido, o pormenor e os detalhes são importantes na abordagem qualitativa, sendo conveniente evitar, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), questões que possam ser respondidas por sim ou não. Este tipo de abordagem privilegia questões abertas, sendo enquadradas numa entrevista individual, semiestruturada com perguntas objetivas através de tópicos guia, permitindo respostas abertas em que possam transparecer as interpretações e valores do entrevistado. A entrevista semiestruturada supõe que o investigador se envolva com os indivíduos no seu contexto natural, durante um tempo considerável. Sendo a direção pedagógica um órgão sobre o qual se debruça esta dissertação, estabeleceram-se contactos com a Diretora Pedagógica, ouvindo-a no seu contexto natural. A entrevista foi registada em suporte áudio com a concordância do entrevistado. Procurou-se ter sempre o controlo da situação a fim de respeitar os objetivos da investigação. Da entrevista realizada pretendeu-se:

- Identificar a missão da Escola e o modo como o Diretor(a) promove a sua divulgação;
- Identificar a percepção da diretora sobre o estilo de liderança de topo que prevalece na Escola;
- Perceber os impactos e os efeitos percebidos da liderança nas práticas pedagógicas dos docentes

- Conhecer a forma como o Diretor (a) monitoriza e avalia as práticas pedagógicas

A entrevista englobava 5 blocos, tendo cada um objetivos específicos organizados em diversas temas (categorias) semanticamente coerentes. Cada bloco foi delineado com um conjunto de questões orientadoras.

A entrevista foi gravada em suporte áudio com consentimento do inquirido, com vista à posterior transcrição.

No primeiro bloco procedeu-se à justificação da natureza e do propósito da pesquisa e à legitimação da inquirição, tendo-se assegurado o anonimato.

O segundo bloco tratou informação relacionada com o processo de definição da missão da Escola junto dos diversos elementos que a constituem, especificamente ao papel da liderança na cultura e identidade própria, na promoção da participação das lideranças intermédias e professores.

No terceiro bloco procurou-se aferir o tipo de liderança exercida, as relações que estabelece com as lideranças intermédias e professores e como é partilhada a liderança.

No quarto bloco equacionou-se sobre o impacto da liderança na ação docente e na melhoria das práticas educativas. Procurou-se identificar o impacto da liderança ao nível das planificações, das práticas pedagógicas bem como da sua monitorização e avaliação.

No quinto e último bloco agradeceu-se a disponibilidade e a colaboração prestada.

As questões orientadoras que constituíram a entrevista foram delineadas de acordo com as questões fundamentais do questionário, por forma a permitir uma melhor percepção dos elementos da amostra.

#### **4.6. Amostra**

A Amostra que serviu de base para a recolha de dados foi constituída por 22 Professores de música, 5 Coordenadores de departamento, bem como a respetiva Diretora Pedagógica da Unidade de Estudo.

A escolha das pessoas que integraram a amostra esteve a cargo da Direção Pedagógica da Escola. Foi definido que amostra continha: 50/% professores de música e 100% coordenadores. Porém, apenas responderam ao Inquérito 21 professores o que corresponde a uma amostra de 36% e 5 coordenadores de departamento correspondendo a 90% . Importa salientar que foram tomadas várias diligências junto da Direção Pedagógica no sentido de obter uma amostra mais representativa, a qual se mostrou solidária e recetiva, tendo sensibilizado e lembrado várias vezes os professores. O motivo desta abstenção prende-se, de acordo com a diretora pedagógica, com o fato desta escola ser constantemente solicitada para estudos desta natureza, revelando assim, os docentes, saturação no preenchimento de inquéritos.

## **PARTE III**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**



## CAPITULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a realização da entrevista e dos inquéritos, impõe-se proceder à apresentação, análise e discussão dos dados. Realizarei em simultâneo estes passos para dar uma visão mais holística dos resultados, optando por apresentá-los por categorias de análise, triangulando os dados recolhidos a partir da entrevista com os dados resultantes da aplicação dos inquéritos.

Numa tentativa de confrontar a perceção da Diretora Pedagógica sobre o exercício da Liderança e o impacto das suas ações no trabalho dos docentes com as perceções destes, foi realizado um inquérito aos Professores e aos Coordenadores de Departamento (Anexos I e II). Os resultados obtidos são analisados e apresentados em simultâneo.

Relativamente ao primeiro indicador, constata-se que a maioria dos professores inquiridos pertence ao sexo feminino, enquanto que os coordenadores de departamento são na sua maioria do sexo masculino.

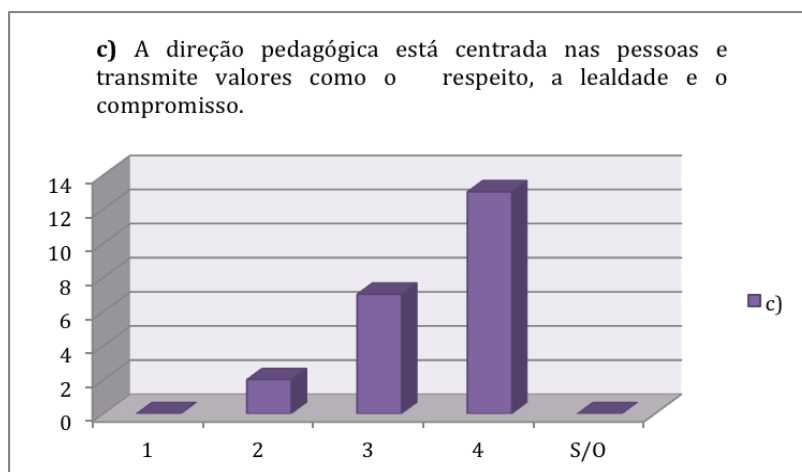
O segundo indicador apresenta a maioria dos professores com idade inferior a 35 anos, sendo que os coordenadores surgem com mais de 35 anos.

Os dados referentes ao terceiro indicador, indicam que o corpo docente possui na sua maioria o grau de mestre.

### 5.1. Processo de Definição de Missão da Escola

Como refere Hargreaves (1994), as missões desfazem as incertezas do ensino, promovem a construção de finalidades comuns, bem como a partilha de expectativas, fortalecem e sentido de eficácia dos professores e o sucesso de todos os alunos. O desenvolvimento do sentido de missão gera lealdade, empenho e confiança, constituindo um estímulo para o aperfeiçoamento.

**Gráfico 1 – Inquérito aos Professores (Parte II)**



De acordo com o Gráfico 1 há uma prevalência de *concordância total* com o disposto no item. Este posicionamento da Direção Pedagógica remete-nos, como já foi referido no capítulo 2 para a linha de pensamento de Brunet (1992), assumindo que as organizações escolares têm uma cultura interna que lhes é própria, exprimindo os valores e crenças que os membros da organização partilham. A confluência entre mundos profissionais diferentes, o mundo da música e o mundo do ensino constitui a historicidade e identidade dos docentes de música. Neste sentido como Goleman, Boyatzis e McKee (2002/2011), sustentam o líder deve centrar-se na pessoa, agir e transmitir valores como o respeito, lealdade e compromisso. O fator humano e as competências individuais estão associados à capacidade de mudanças coletivas da escola e da sua cultura.

Perante os estudos teóricos realizados nesta pesquisa pudemos assumir que a Direção Pedagógica define claramente a missão da Escola: formação técnica/artística na área da música numa perspetiva de cidadania; formar públicos e promover cultura.

.....nós temos como missão formar e educar em termos do ensino vocacional artístico, do sentido da aprendizagem e do instrumento e da teoria mas também, como sabe, na questão de formação de públicos de uma visão mais de cultura, por outro lado também temos a missão de formar seres humanos e melhores cidadãos... (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Constata-se a existência de uma consciência e abertura para o acesso a diferentes tipos de alunos, elaborando-se um diagnóstico assente na reflexão sobre o contexto. A este respeito Vasconcelos (2002, p. 22) sustenta “ a melhoria das condições sociais, económicas e culturais contribuíram para uma alteração da composição dos públicos escolares. Esta procura crescente tem fomentado o incremento do mercado pedagógico e o subsequente aumento do número de escolas as quais têm duplicado o “mesmo no mesmo” apesar da diversidade geográfica, institucional e dentro da mesma escola.” Esta instituição reflete uma consciência perante o fenómeno da escola de massas, da diversidade cultural e social da população escolar e a visão emancipadora democrática da escola, contribuindo assim, para novos desafios e soluções como resposta à multiplicidade de natureza diversa.

Nós temos o lema de que uma escola que tem só alunos excelentes tem de ser excelente, mas uma escola que tem todos os alunos, os excelentes e os que têm dificuldades é que é uma verdadeira escola. Tem que se conseguir dar a volta, faz parte da nossa missão e dos nossos desafios, dar a volta aos alunos que trazem dificuldades sejam elas de que âmbito foram. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Um sistema educativo para ser de qualidade deve partir do reconhecimento de que acedem a ele diferentes tipos de alunos, com diferentes pontos de partida. A equidade implica dar mais e

apoiar mais os que mais necessitem, de forma a ter reflexos positivos ao nível da eficácia. Neste sentido Clímaco (2005, p.56) associa à eficiência a equidade, referindo que eficiência diz respeito à qualidade ou excelência do que está disponível para todos. Está relacionada com a equidade e pressupõe a diversificação dos meios para responder à diversidade das necessidades, de modo a garantir o equilíbrio social e o desenvolvimento educativo. Assim, um sistema educativo para ser de qualidade deve partir do reconhecimento de que acedem a ele diferentes tipos de alunos, com diferentes pontos de partida. Ao fazê-lo, propõe-se oferecer apoios diferenciados a fim de assegurar que os objetivos da educação se atinjam, de forma equiparável, para todos. A equidade implica dar mais e apoiar mais os que mais necessitem, de forma a ter reflexos positivos ao nível da eficácia.

Relativamente ao processo de definição de metas, procura-se uma visão comum e objetivos partilhados, promovendo-se assim, uma liderança assente na partilha e participação de todos .

A organização escolar empenha-se, em envolver todos os seus membros, dando-lhes a possibilidade de expressarem vontades, partilharem experiências e participarem nos processos de tomada de decisão e resolução

...Quando o Projeto Educativo chegou ao fim do seu prazo e tivemos de pensar um novo, fizemos esse exercício na casa, colocando todos a pensar sobre isso....houve uma equipa de professores que ficou responsável pela reformulação do Projeto Educativo, pela sua concepção e escrita mas procuramos envolver todos, nomeadamente colocando o tal placard na sala de professores em que todos escreveram a missão, a visão, dando o seu contributo. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Percebe-se uma liderança partilhada, sem que haja alguém que “mande” mas conquistando a participação dos membros do grupo, sem nenhuma imposição, despertando a cooperação e a consciência de fazer bem feito.

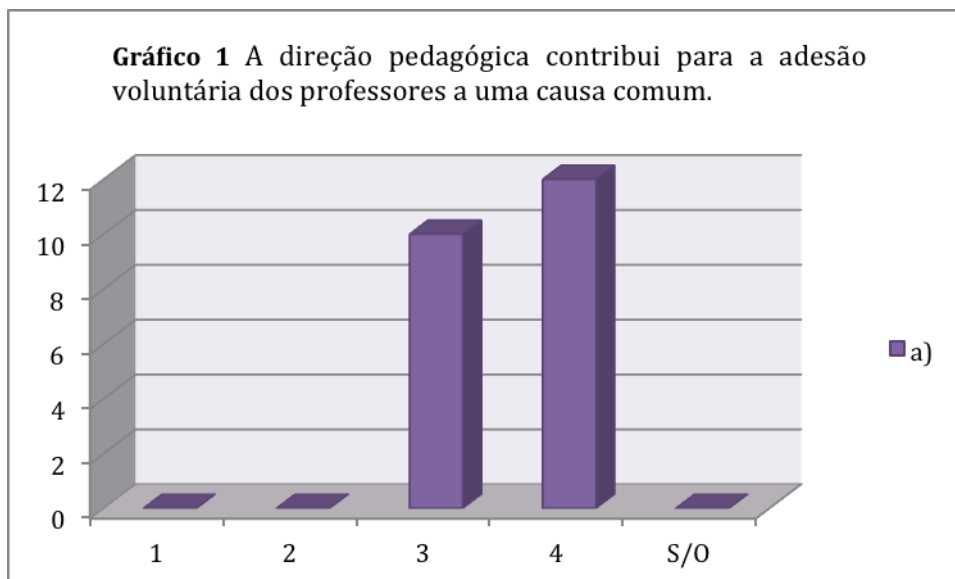
O conceito de liderança partilhada tem ganho relevo nas organizações escolares uma vez que promove o sentimento de pertença a um grupo, o trabalho colaborativo favorecendo assim o compromisso de todos num projeto elaborado coletivamente.

....nós em reuniões gerais lançamos o tema daquilo que nós vamos ouvindo nos desabafos do dia a dia dos professores e, dos próprios alunos também. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

As características dos líderes, descritas permitem na perspetiva de Vieira (2013), criar empatia nos liderados, facilitando a sua adesão voluntária a uma causa em comum.

.....o nosso gabinete.....está aqui! Central como vê. Demasiado central ....às vezes.  
E a prática é de que qualquer pessoa sem formalismos pode bater à porta e entrar.  
(in Entrevista à Diretora Pedagógica)

**Gráfico 2 – Inquérito aos Professores (Parte II)**



Como se pode constatar nos itens que constituem a variável há uma prevalência da *concordância total* relativamente à contribuição da Direção Pedagógica para a adesão voluntária dos professores a uma causa comum. Neste sentido, todos os seus membros da instituição, têm a possibilidade de expressarem vontades, partilharem experiências e participarem nos processos de tomada de decisão e resolução, não permitindo que a sua ação organizacional seja o resultado do somatório do desenvolvimento individual dos seus recursos humanos, alimentando-se permanentemente da interação de todos os elementos que a compõem, pois como sustentam Alarcão & Tavares (2007, p. 133), “é ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através da ação concertada e apoiada no diálogo”

No âmbito de uma autonomia construída, o projeto educativo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é o documento orientador da ação organizacional, não poderá ser dissociado de uma avaliação, também prevista nos normativos (ibidem), que sirva de orientação do caminho a seguir e que permita a reformulação deste projeto. Assim, os processos de elaboração e avaliação constituem-se como um processo cíclico.

.....Não há uma metodologia de avaliação de se estamos efetivamente a cumprir ou não, nós todos sabemos o que é que ali está, portanto no nosso dia a dia com os desafios que vamos tendo, ou com o Plano de Atividades nomeadamente, vamos procurando ir correspondendo aquilo que nós próprios definimos.... de uma forma espontânea isso é feito. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

As novas responsabilidades da organização escolar resultantes da evolução do movimento de autonomia, associa-se uma conceção de supervisão a que faz referência Oliveira (2000, p. 48), “o conceito de escola orientada para o reforço da sua autonomia e, nesse sentido, responsável pela qualidade do projeto educativo que norteia toda a ação dos seus profissionais leva-nos a enquadrar o conceito de supervisão no contexto mais amplo da escola, enquanto comunidade educativa e da sua dinâmica pedagógica e administrativa”. Assim, as competências supervisoras são necessárias no apoio à elaboração de projetos, à avaliação, monitorização e à criação de um pensamento reflexivo sobre a missão da escola.

Neste contexto, a instituição define políticas, constrói estruturas, utiliza recursos e envolve-se em atividades para atingir determinados objetivos. As diferentes sensibilidades e subjetividades, as relações e os valores interpessoais, atitudes e ações, e os diferentes contextos contribuem para a construção identitária desta escola, tornando-a desta forma única no contexto do sistema escolar do ensino especializado da música. Isto significa que os diversos atores são *libres*, reinterpretam os seus papéis, aproveitando as ambiguidades e contradições do quadro legal. O seu Projeto Educativo é claro, coerente e tem sentido no contexto em que está integrado.

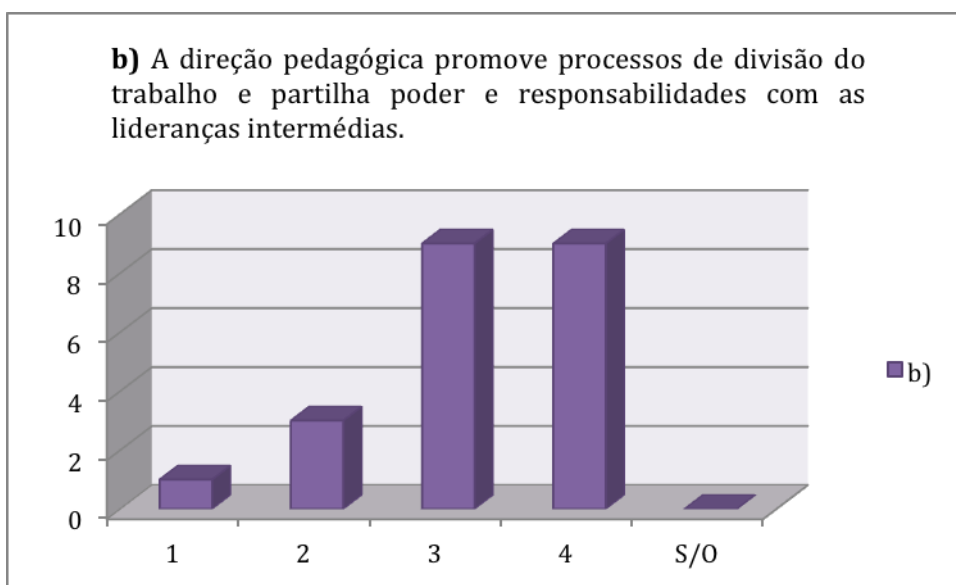
## **5.2. Características das Lideranças e Processos de Participação Organizacional**

Ao atribuir competências ao Diretor ao nível da distribuição de cargos de gestão pedagógica intermédia, torna as lideranças de topo responsáveis pela qualidade da rede de lideranças dentro da escola. A este respeito a Diretora Pedagógica refere:

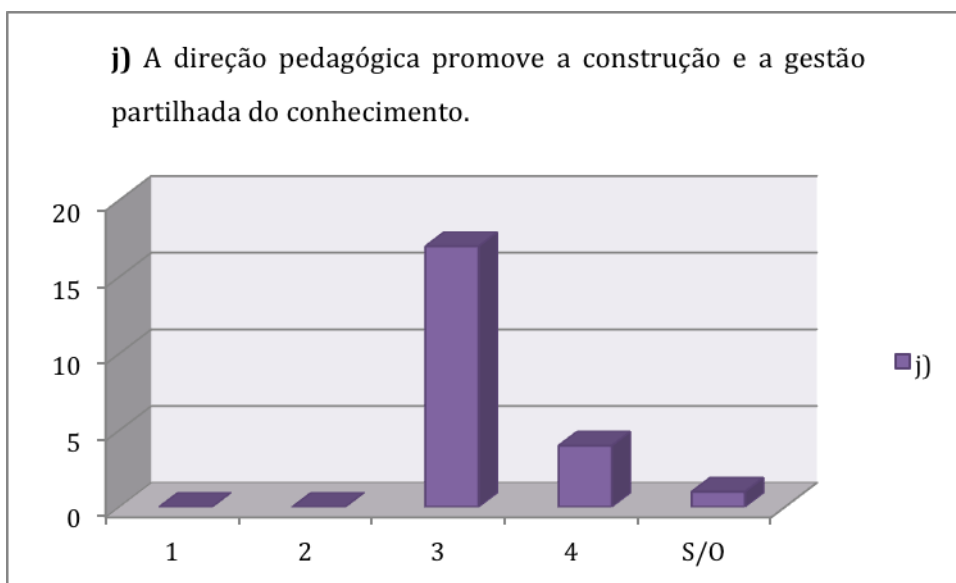
... Verificar que os diretores Pedagógicos da Música e da Dança com os grupos disciplinares, com toda a estrutura, fazem tudo acontecer na mesma, isso é muito bom.....fomos aprendendo isso, se calhar à 7 anos atrás não era, estava tudo muito, muito centrado em 2 ou 3 pessoas. Na Academia também era muito assim, 2 ou 3 fazíamos tudo, tudo dependia de nós. Enquanto foi possível a coisa aconteceu. Claro que depois com a dinâmica que a Academia passou a ter com o integrado, com o crescimento que tivemos, isso foi muito refletido, às vezes em reunião de avaliação de grandes concertos ou no Conselho Pedagógico. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

No mesmo sentido do discurso da Diretora Pedagógica, as respostas dos professores fazem relevar a dinâmica de interação e uma coresponsabilização de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente das lideranças intermédias.

**Gráfico 3 – Inquérito aos Professores (Parte II)**



**Gráfico 4 – Inquérito aos Professores (Parte II)**



A *concordância* da maioria dos inquiridos com os itens apresentados nestes gráficos 3 e 4 revela um envolvimento das lideranças intermédias proporcionando o desenvolvimento de uma visão partilhada capaz de unir os grupos na visão e na ação. Esta negociação alargada às estruturas intermédias proporciona um ambiente de confiança e de envolvimento, indispensáveis para o desenvolvimento de uma escola que aprende, capaz de tomar decisões próprias, partilhadas por toda a comunidade.

Como referem Alarcão e Tavares (2003), as lideranças devem ser norteadas por três princípios: devem servir a missão da escola e não de quem lidera; devem promover o envolvimento ativo de todos os atores; estimulam o espírito crítico, aberto a novas ideias. Neste caso, percebe-se uma liderança ao serviço da missão da escola, com entrega e paixão, assente num espírito humanista. Assim, o líder assume um papel determinante na motivação dos seus seguidores, inspirando-os a participar e a colaborar.

Face às novas competências e atribuições das escolas e às novas exigências, há necessidade de disporem de órgãos de gestão devidamente preparados ao nível de competências técnicas e de liderança organizacional. Neste sentido a Diretora Pedagógica refere:

...Escolhemos as lideranças intermédias... Pela confiança, pelo perfil, pela forma de se relacionar entre pares. Os delegados dos grupos disciplinares tem de ser pessoas que sejam um bocadinho como nós...é isso que nós cá procuramos, que sejam pessoas inovadoras, que tenham uma parte humana muito grande, um bom relacionamento com os pares, que não venham com o discurso de impor e obrigar, uma vez que nem nós fazemos isso, no fundo que sigam um bocadinho a nossa linha de ação e que tenham uma mais valia a acrescentar em termos pedagógicos...está com as pessoas que vão demonstrando disponibilidade, espírito inovador, paixão e um grande entusiasmo. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Partindo da afirmação acima é possível compreender a existência de critérios na seleção dos Coordenador de Departamento, valorizando-se um perfil que favoreça o trabalho colaborativo e a colegialidade. Nesta perspetiva Thurler (2001), defende uma *liderança cooperativa* e o *contrato social* que se estabelece entre os atores, beneficiando a escola e permitindo a valorização de todos através da sua motivação, mantendo a saúde mental do grupo e harmonizando os seus interesses individuais com os da missão da organização.

### **5.3. As lideranças e o impacto na ação docente e na melhoria das práticas**

As diferentes transformações socioculturais, a formação e o modo de pensar a atividade docente, implicam o redimensionar da formação e da profissionalidade dos docentes de música, por forma a modificar o modelo tradicional assente na imitação, na reprodução de saberes e de

modelos. Neste sentido Vasconcelos (2002), sustenta que quando se pensa nas reformas e mudanças indispensáveis ao Ensino Especializado da Música, apresentam-se como essenciais a participação, a negociação, a inovação e a articulação.

Trata-se de uma escola capaz de gerar conhecimento sobre si mesma e dar resposta às novas necessidades e exigências da sociedade, que tem por base o modelo de “organização que aprende”, estando subjacente uma conceção de organização com uma vida própria, com processos de decisão adaptados a cada uma das situações.

Pode-se concluir que a Liderança de topo é capaz de congrega esforços, criar equipas partindo de critérios baseados no exemplo, nomeadamente na dedicação, empenho espírito inovador e na capacidade das lideranças intermédias criarem consensos. Promovem-se assim, Coordenadores de Departamento sustentadores do trabalho quotidiano, capazes de dinamizar, partilhar, envolver, esclarecer, elogiar, promover no desempenho do papel enquanto líderes/supervisores.

### **5.3.1. Liderança de Topo**

O desenvolvimento de uma Cultura de Comunidade, de pertença favorece o compromisso dos professores num projeto elaborado coletivamente. A heterogeneidade dos membros que partilham diferentes perspetivas e interesses em prol de objetivos comuns, são características da complexa organização que é a Escola, cuja a missão pedagógica, educativa e cultural a tornam singular.

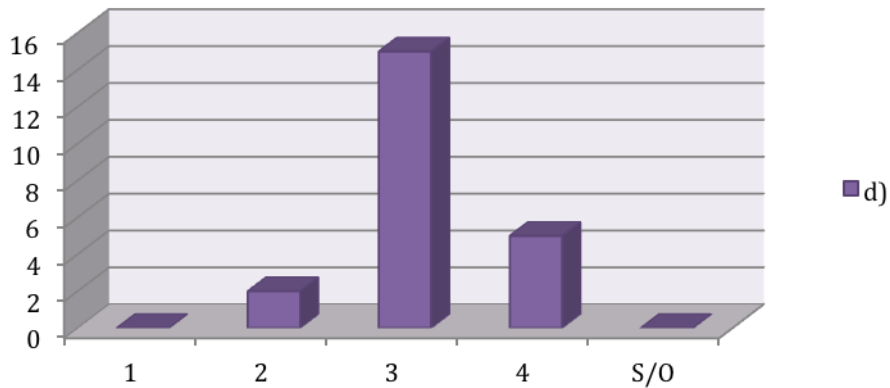
Se a ação docente é o fator mais diretamente relacionado com a aprendizagem dos alunos, cabe às lideranças criar condições e contextos para que os professores possam melhorar o seu trabalho.

A Liderança para a aprendizagem Bolívar (2010), referida no Capítulo II, implica a criação de condições, focando a sua ação na qualidade do ensino oferecido e nos resultados alcançados pelos alunos.

Nos gráficos seguintes verifica-se uma convergência de opiniões relativamente à ação da Direção Pedagógica no sentido da promoção da aprendizagem.

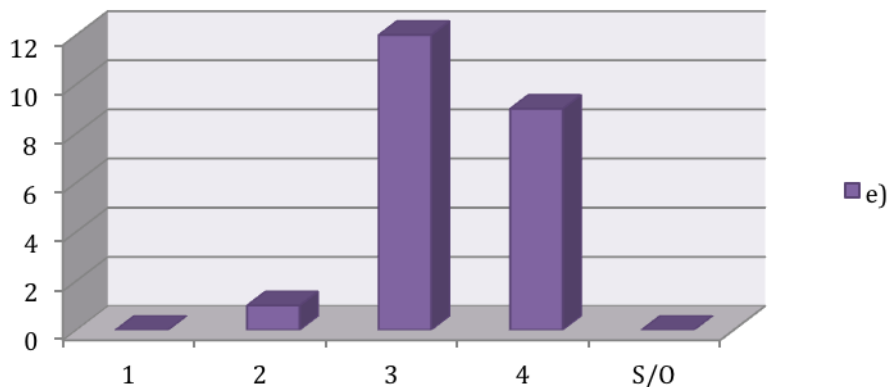
**Gráfico 5 – Inquérito aos Professores (Parte II)**

**d)** A direção pedagógica está focada na melhoria das práticas de sala de aula, assumindo-a como uma das tarefas centrais da direção escolar.

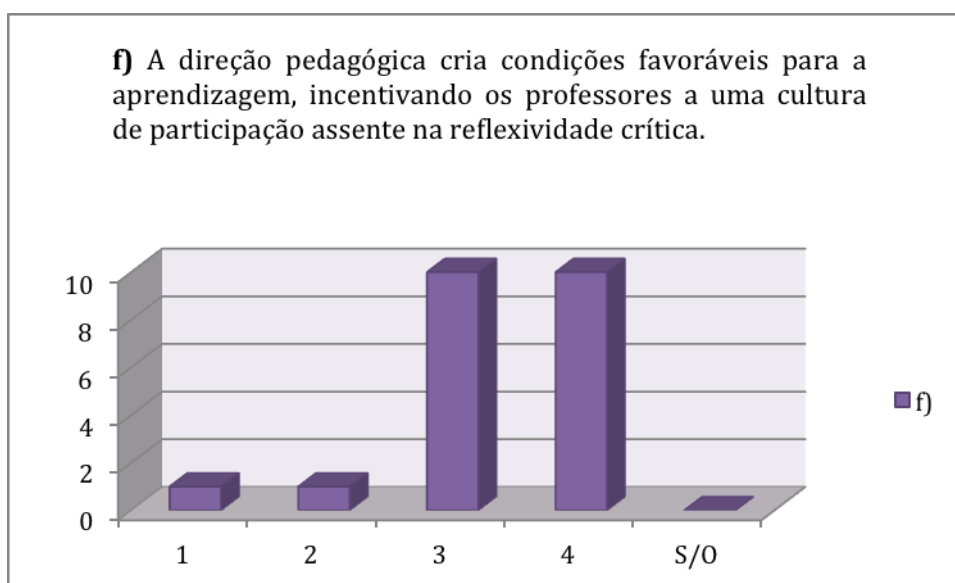


**Gráfico 6 – Inquérito aos Professores (Parte II)**

**e)** A direção pedagógica tem uma visão estratégica centrada na aprendizagem dos alunos, envolvendo os Coordenadores e professores em torno deste objetivo.



**Gráfico 7 – Inquérito aos Professores (Parte II)**

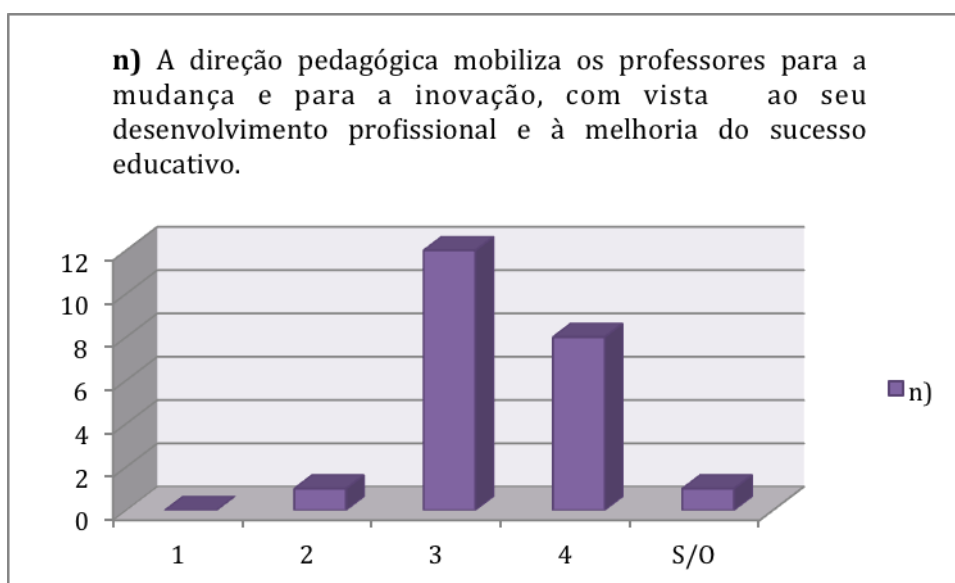


Os Gráficos 5, 6, 7, mostram que os professores têm a percepção de que a Direção Pedagógica cria condições para aprendizagem de modo a garantir que os recursos da Escola sejam dirigidos para esse propósito. Esta análise dos professores é sustentada pela Diretora Pedagógica quando refere:

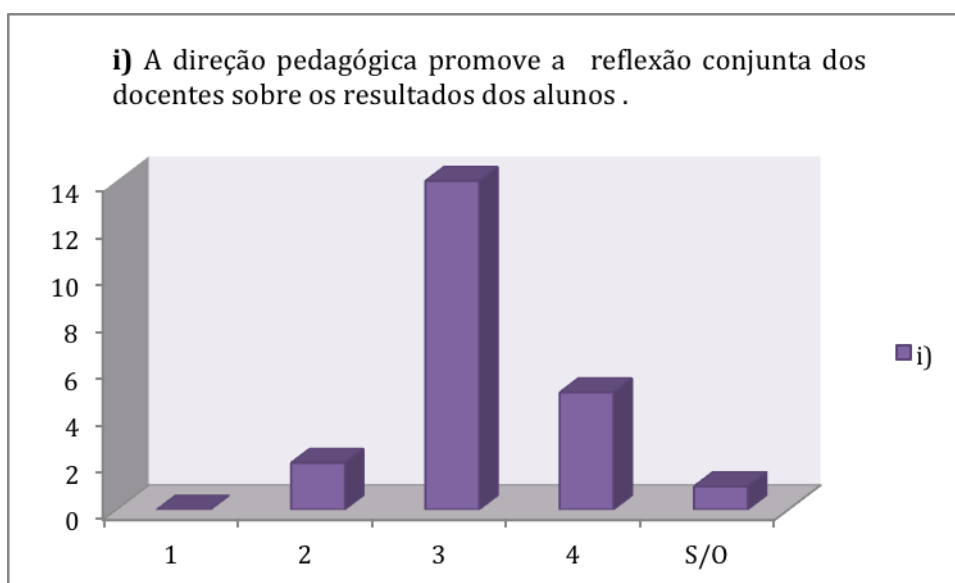
....Primeiro vamos tomando consciência, acho que é uma parte fundamental, segundo passo todos os professores vão fazendo o exercício de reflexão como é que podem inverter nas situação. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Esta preocupação e capacidade da escola olhar criticamente para si mesma, com a finalidade de, posteriormente, melhorar os seus recursos e o seu desempenho, recaindo esta responsabilidade sobre todos os atores educativos, conduz a um clima de confiança, de compreensão e de aceitação de novas ideias.

**Gráfico 8 – Inquérito aos Professores (Parte II)**

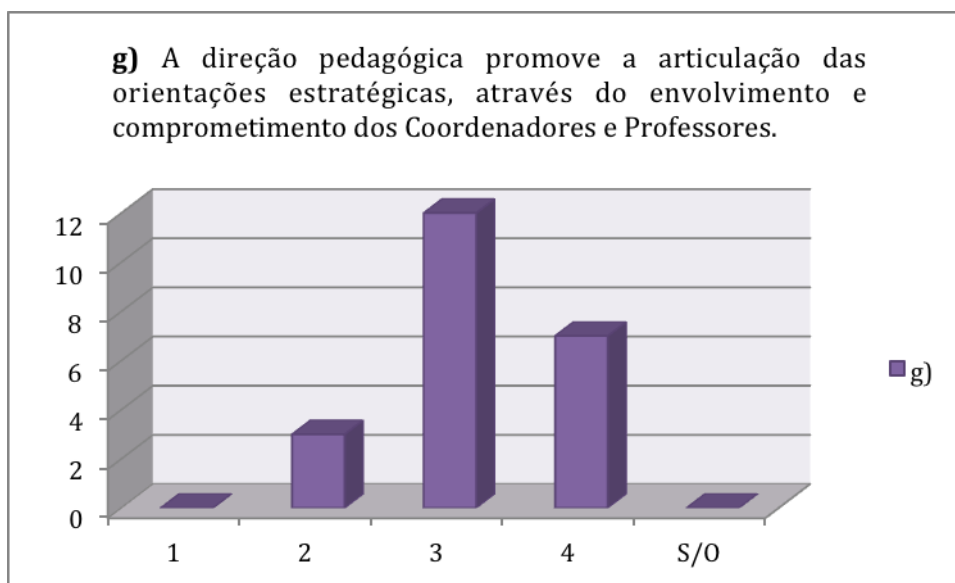


**Gráfico 9 – Inquérito aos Professores (Parte II)**



Como se pode constatar nos Gráficos 8 e 9, a Direção Pedagógica promove as práticas reflexivas dos professores recorrendo a uma autoavaliação conjunta sobre os resultados dos alunos, o percurso efetuado, as dificuldades encontradas, as práticas desenvolvidas, partindo desse diagnóstico para um plano de melhoria da ação. Esta partilha faz com que os professores aprendam uns com os outros, desenvolvendo como refere Hargreaves (1998), um conjunto de competências, identificando preocupações e soluções comuns.

**Gráfico 10 – Inquérito aos Professores (Parte II)**



Os resultados apresentados no Gráfico 10, realçam o papel da Direção Pedagógica na promoção de uma “Cultura de Participação” que só poderá ser implementada através do trabalho colaborativo da liderança, apresentando-se mais como uma relação horizontal do que vertical, de um grupo de pessoas que trabalham juntas as práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa ação conjunta em prol de metas comuns.

De acordo com Day (2007), o desenvolvimento profissional contínuo de professores sempre foi necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho.

Hopkins (1996), assinala que uma das condições para a mudança nas escolas é a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, na consideração de que as escolas não melhoram se os professores não melhorarem individual e coletivamente, devendo a escola proporcionar a aprendizagem profissional dos seus docentes. Neste sentido, percebe-se nesta instituição a criação de contextos que favorecem a melhoria do trabalho dos professores.

No dia 1 e 2 de setembro, na reunião geral de professores, à tarde fizemos um exercício em que os professores se juntaram em grupos para refletir sobre estratégias de melhoria, em que nos davam sugestões e ações de formação que gostariam de ter. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Barroso (2005, p. 55), corrobora a importância da formação “ que auxilie os professores a desconstruir as suas práticas (...) para sugerir práticas alternativas (...) para dar segurança às pessoas que encetam um processo de mudança” num processo contínuo de atualização.

Também nos pedem para fazer ações porque a formação base não é suficiente, e por outro lado os desafios que a própria academia vai tendo, quer nesta questão da motivação quer de outras situações, faz-lhes sentir essa necessidade. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Esta linha de pensamento é seguida por Bredeson ( 2002, p. 663), defendendo que a escola pode criar “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas”. Deste modo o professor não como um mero receptor de informação como na tradicional formação contínua, sob a forma de cursos, mas um construtor do seu conhecimento.

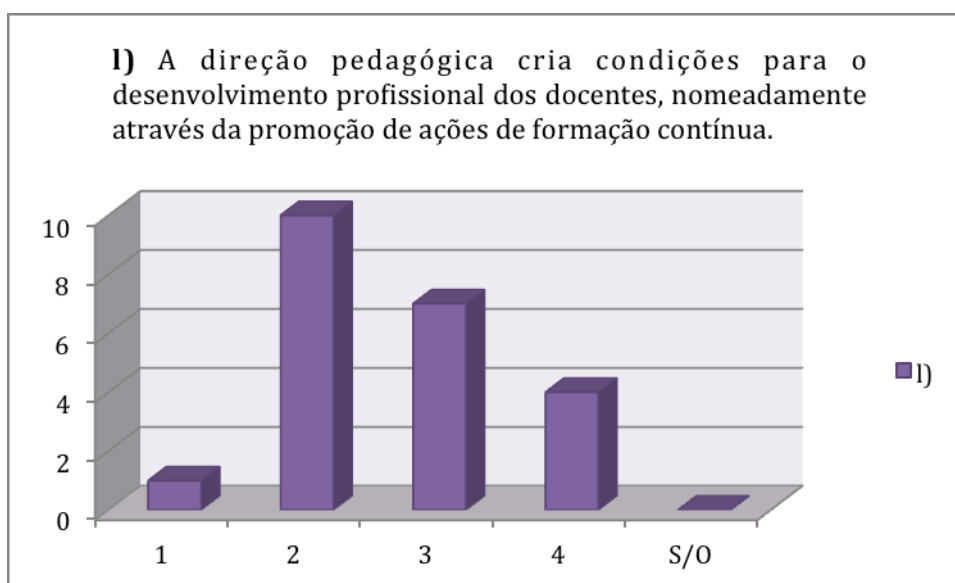
....acho que aqui na Academia os professores estão bastante receptivos desde que o tema e o formador lhes suscite o verdadeiro interesse. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Apesar da Direção Pedagógica promover de ações que visem o desenvolvimento profissional, reconhece-se que não têm sido suficientes para as necessidades reveladas pelos professores.

Na Academia não temos dado tanta formação quanto gostaríamos, temos dado muito, muito pouca por razões também de índole financeira, claro mas vamos tentar começar a fazer mais também nessa área. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Por sua vez, os dados do gráfico seguinte ilustram a convergência entre o testemunho da Diretora Pedagógica com a opinião dos professores, relativamente à promoção de formação contínua.

**Gráfico 11 – Inquérito aos Professores (Parte II)**



De acordo com os dados do gráfico 11, a maioria dos professores considera que são insuficientes as ações de formação contínua promovidas pela Direção Pedagógica. Sobre este assunto Costa (1997), destaca as responsabilidades acrescidas ao nível da formação contínua, exigindo-se-lhe a elaboração dos seus próprios planos de formação, capazes de dar resposta às necessidades dos seus professores, constituindo ela própria um espaço de formação.

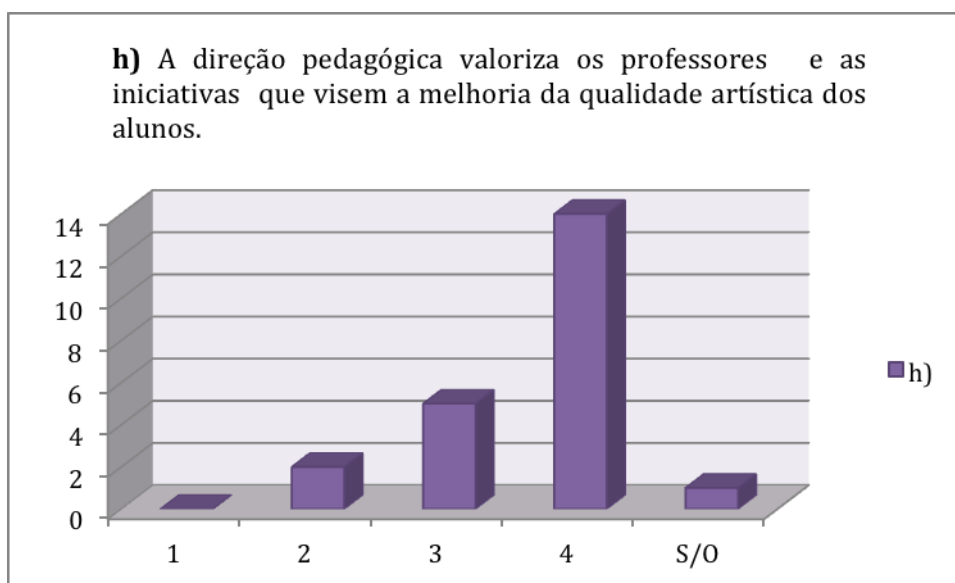
A riqueza artística proveniente da pluralidade heterogénea proveniente dos professores apresenta-se como uma mais-valia para a instituição. Deste modo a Direção Pedagógica valoriza as iniciativas e projetos dos professores, como se pode constatar no seu testemunho:

.....Temos projetos em que os professores e eles se envolvem de tal maneira que isso lhes dá motivação para a sala de aula. Por outro lado, eles estão aprendendo que precisam da sala de aula para concretizarem estes projetos que lhes dão prazer e ainda por outro lado a convivência entre alunos mais novos e mais velhos promovem uma partilha de experiências. Estes projetos e estas práticas pedagógicas foram as estratégias para a motivação dos alunos. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

...O Projeto da Ópera foi uma ideia que surgiu inteiramente dos nossos professores e que se organizaram na perfeição. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Relativamente a este testemunho analisemos a perceção dos professores no gráfico seguinte.

**Gráfico 12 – Inquérito aos Professores (Parte II)**



Os dados do Gráfico 12, apresenta a Total Concordância dos professores com o testemunho da Diretora Pedagógica.

A música é uma arte viva e como tal devemos trabalhá-la de forma ativa, envolver as crianças de uma maneira não somente física mas emocional e levá-las a compreendê-la. De acordo com Palheiros (1998, p. 16), “a atividade é a chave para uma verdadeira experiência musical, pois a criança é ativa por natureza. A atividade desenvolve capacidades de observação e de atenção e leva a criança a envolver-se e a participar”. Assim a vivência e o trabalho prático, através dos projetos desenvolvidos na Instituição, promovem experiências de aprendizagem, ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, garantindo o direito ao sucesso escolar.

A valorização das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades permitem, a cada aluno, situações estimulantes de trabalho, a aquisição de novas significações que, através da manipulação de instrumentos musicais em grupo, conduzem ao encontro de novos percursos e saberes.

Falamos pois de uma escola capaz de se pensar no presente para se projetar no futuro, com capacidade para analisar os problemas com que se defronta e de decidir o caminho a melhoria e o desenvolvimento, através da aprendizagem. Como refere Roldão (2009), o professor deve fazer aprender todos os alunos, levando-os assim ao sucesso. Nesta linha de pensamento a Diretora afirma:

....nós aqui em reuniões de Conselho pedagógico e gerais de professores temos debatido muito isso, sentimos que a motivação dos alunos não tem sido sempre a melhor e tem sido um dos nossos objetivos fundamentais, destes últimos dois anos, trabalhar esse aspeto que leva ao sucesso. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

A visão do coletivo está presente no modo como Alarcão (2000, p. 18), perspectiva a supervisão “Supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores, na dinâmica das suas interações entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da escola “. Este sentido de visão coletiva está presente quando a Diretora refere:

....é na alma da casa se calhar... porque tudo que se faz, faz-se com amor e com sentido.... o meu pai conseguiu sempre isso com os professores, nunca houve esse controle.

e eu acho que isso faz parte do segredo as coisas são espontâneas...eu acho... .....eu acho que os professores agarraram este espírito e os próprios pais sempre foram muito presentes e muito colaborativos. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Há efetivamente uma liderança capaz de fazer aderir voluntariamente todos os elementos da instituição em prol dos mesmos objetivos e da missão a que se propõe.

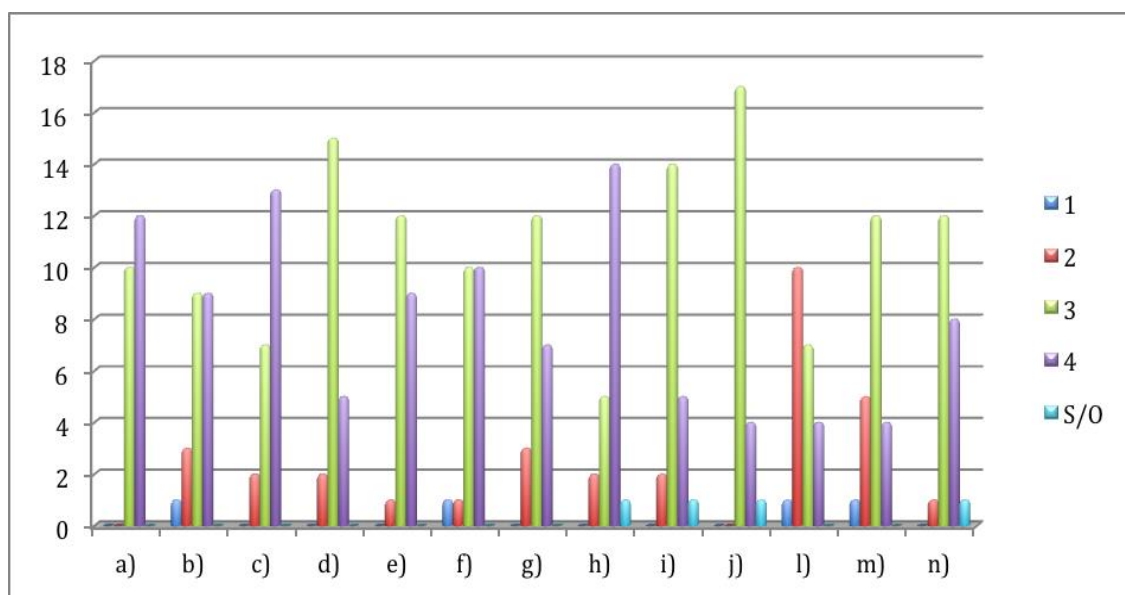
...Há um envolvimento muito grande na Escola...este é o segredo....E para os alunos é bom porque acabam por ter um ambiente muito partilhado. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

### Síntese dos dados da Dimensão

As lideranças e o impacto na ação docente e na melhoria das práticas

Lideranças de Topo

**Gráfico 13 – Inquérito aos Professores (Parte II)**



- a) A direção pedagógica contribui para a adesão voluntária dos professores a uma causa comum.
- b) A direção pedagógica promove processos de divisão do trabalho e partilha poder e responsabilidades com as lideranças intermédias.
- c) A direção pedagógica está centrada nas pessoas e transmite valores como o respeito, a lealdade e o compromisso.
- d) A direção pedagógica está focada na melhoria das práticas de sala de aula, assumindo-a como uma das tarefas centrais da direção escolar.
- e) A direção pedagógica tem uma visão estratégica centrada na aprendizagem dos alunos, envolvendo os Coordenadores e professores em torno deste objetivo.
- f) A direção pedagógica cria condições favoráveis para a aprendizagem, incentivando os professores a uma cultura de participação assente na reflexividade crítica.
- g) A direção pedagógica promove a articulação das orientações estratégicas, através do envolvimento e comprometimento dos Coordenadores e Professores
- h) A direção pedagógica valoriza os professores e as iniciativas que visem a melhoria da qualidade artística dos alunos.
- i) A direção pedagógica promove a reflexão conjunta dos docentes sobre os resultados dos alunos .
- j) A direção pedagógica promove a construção e a gestão partilhada do conhecimento.
- l) A direção pedagógica cria condições para o desenvolvimento profissional dos docentes, nomeadamente através da promoção de ações de formação contínua.
- m) A direção pedagógica assume um papel relevante na construção de um perfil profissional específico do professor do ensino especializado da música.
- n) A direção pedagógica mobiliza os professores para a mudança e para a inovação, com vista ao seu desenvolvimento profissional e à melhoria do sucesso educativo.

Da análise dos 13 itens dos dados da dimensão sobre o papel da liderança de topo e implicações na ação docente, existem 7 que reúnem uma *Concordância* com o disposto no item, a saber: d); e); g); i); j); m); n). Partindo destes dados percebe-se que a Direção Pedagógica está focada na melhoria das práticas docentes e das aprendizagens dos alunos, reunindo um conjunto de sinergias em prol destes objetivos. Para tal, promove a construção e a gestão partilhada do poder com apoio sustentado no trabalho cooperativo, fatores de desenvolvimento de uma cultura propícia ao desenvolvimento profissional. A reflexão conjunta conduz a novas perspetivas potenciando a inovação e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Seguem-se 3 itens que apresentam uma *Concordância Total* com o disposto no item: a); c); h). Os dados refletem o consenso dos professores acerca da Direção Pedagógica provocar a sua adesão voluntária, sentindo-se valorizados e respeitados. Segundo Goleman et al. (2011, p. 268), a ressonância é a chave da liderança uma vez se preocupa com as relações humanas, “estão entusiasmados com a missão, e este sentimento é contagioso. O entusiasmo e a paixão espalham-se facilmente, dando mais energia aos que dirigem”. Esta instituição reflete, precisamente, um clima de entusiasmo, flexibilidade, inovação e compromisso.

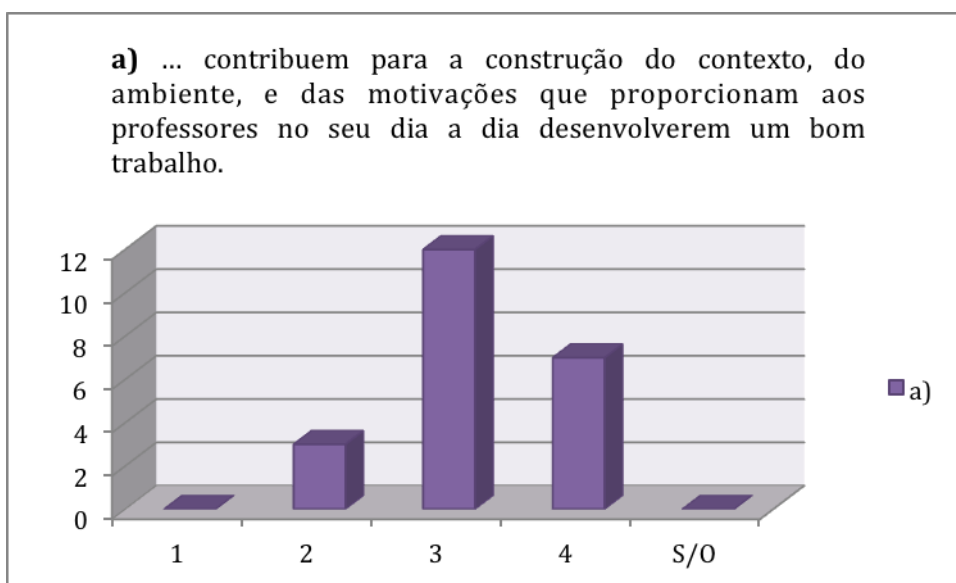
Decorrente do disposto no item l), e, tendo em conta que os professores manifestaram discordância, reafirma-se a necessidade da Direção Pedagógica catalisar ações de formação por forma a colmatar este défice diagnosticado.

### 5.3.2. Lideranças Intermédias

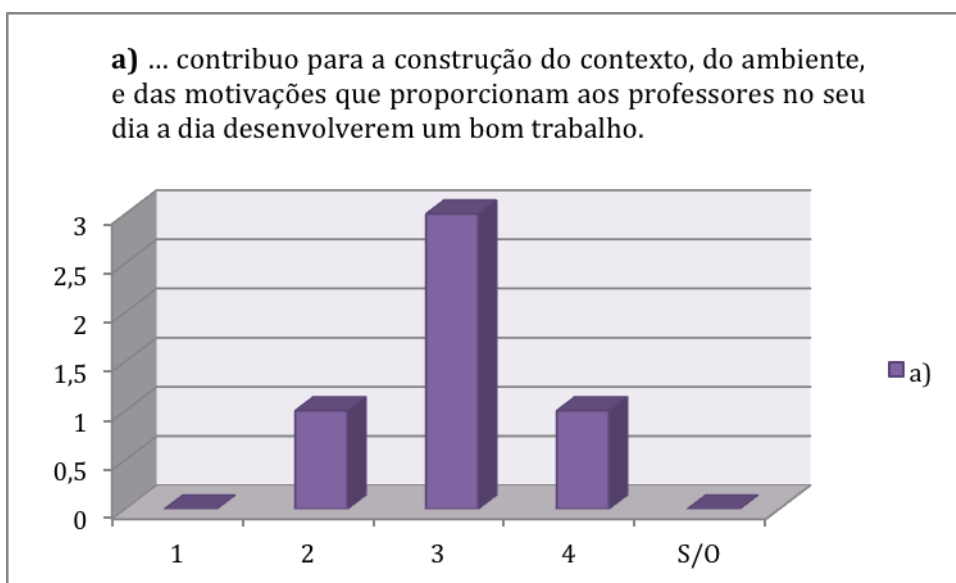
A maior responsabilização das estruturas intermédias de gestão conduz a verdadeiras “comunidades de aprendizagem profissional” Bolívar (2012), nomeadamente a nível da supervisão científico-pedagógica dos professores.

Os gráficos seguintes refletem a opinião dos professores relativamente ao papel das lideranças intermédias.

**Gráfico 14 – Inquérito aos Professores (Parte III)**

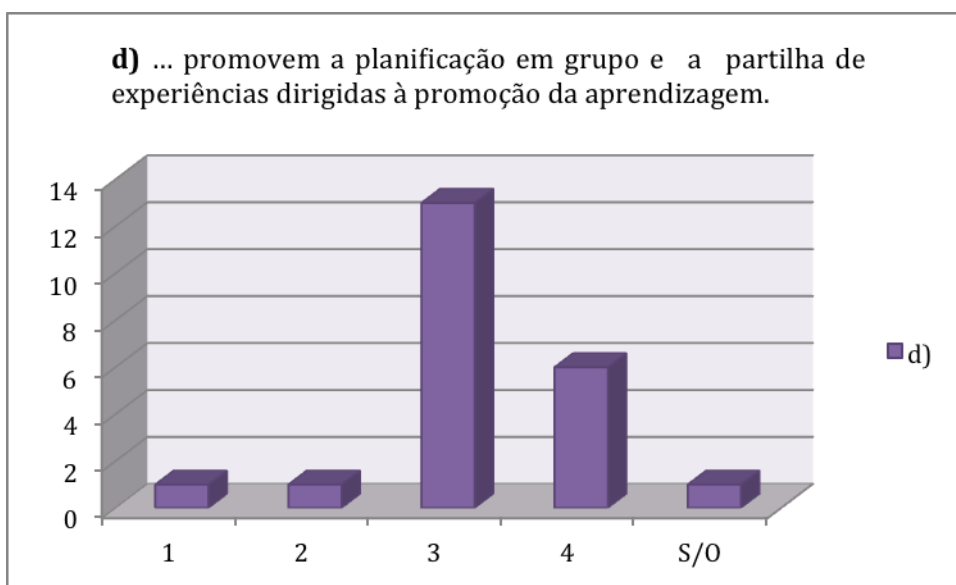


**Gráfico 15 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**

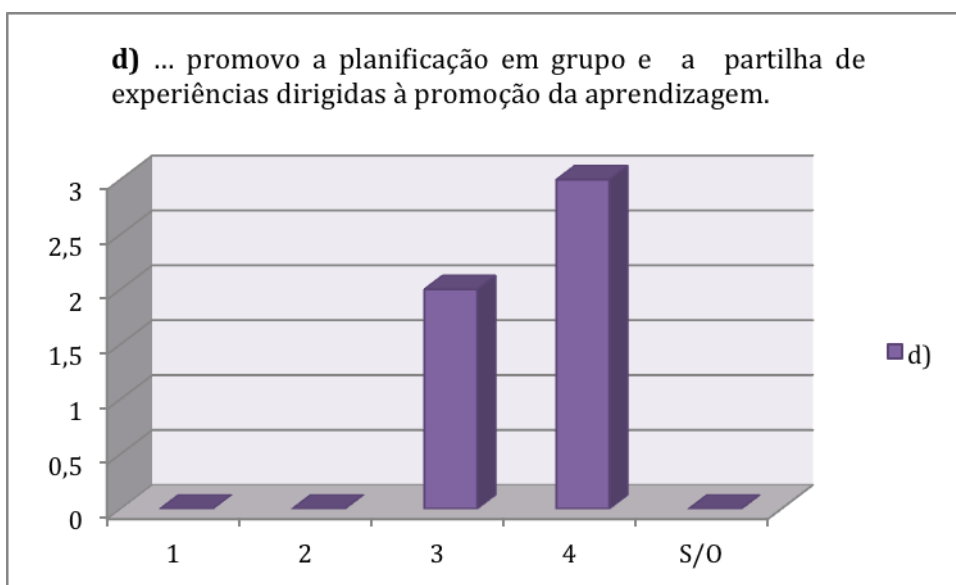


Os dados dos Gráficos 14 e 15 ilustram uma convergência entre professores e Coordenadores de Departamento relativamente ao disposto no item, percecionando-se a importância atribuída às lideranças intermédias para a construção de um contexto gerador de um bom clima de trabalho. Como já foi referido, a ação pedagógica dos professores depende das suas competências, motivações e compromisso, do contexto onde trabalha. Embora a escola seja constituída por vários grupos de pessoas, todos ambicionam e precisam de ser tratados como seres individuais com as suas próprias necessidades e especificidades.

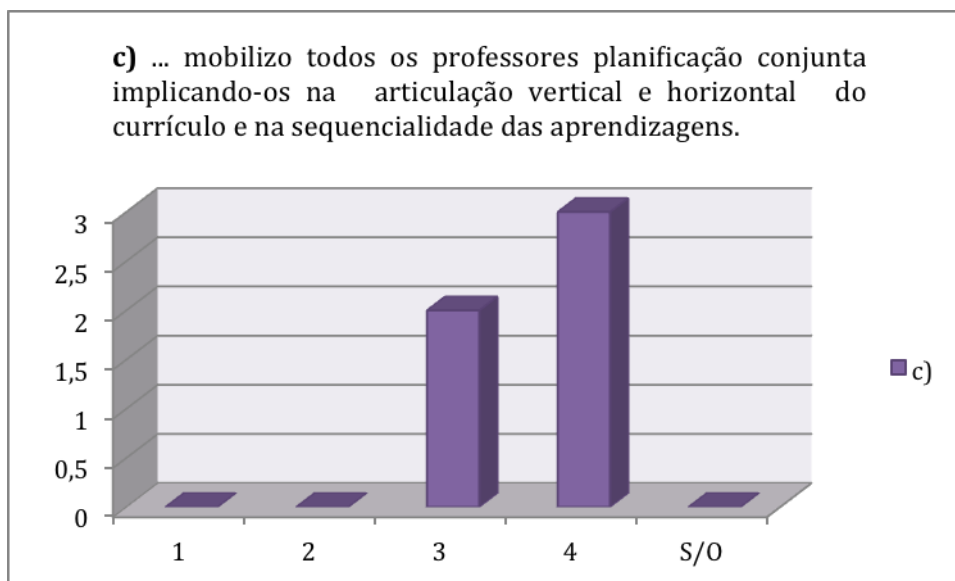
**Gráfico 16 – Inquérito aos Professores (Parte III)**



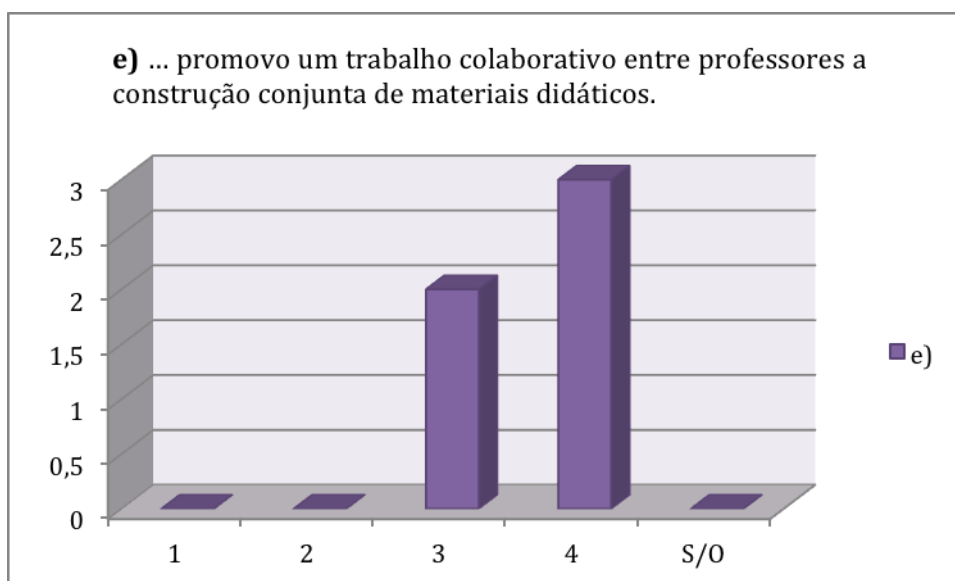
**Gráfico 17 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**



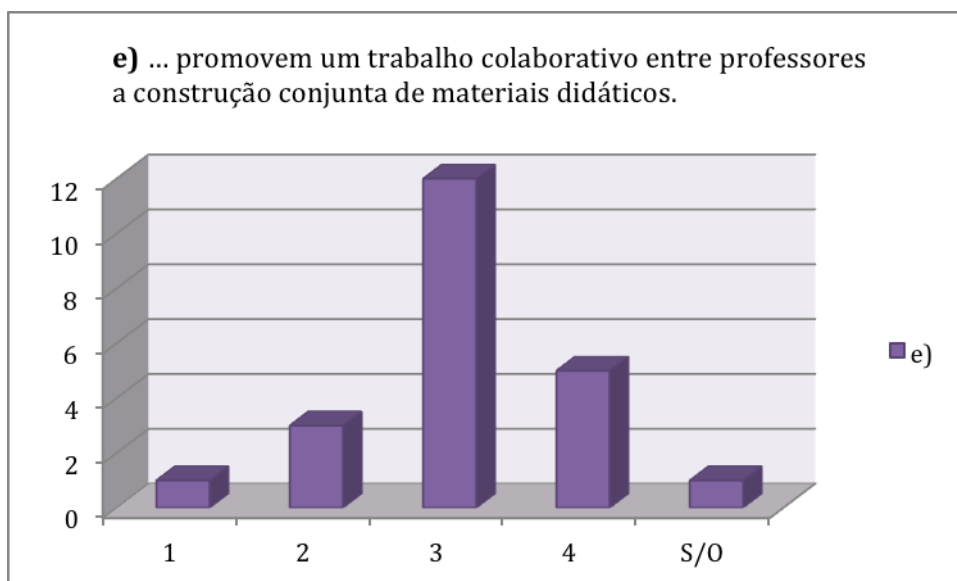
**Gráfico 18 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**



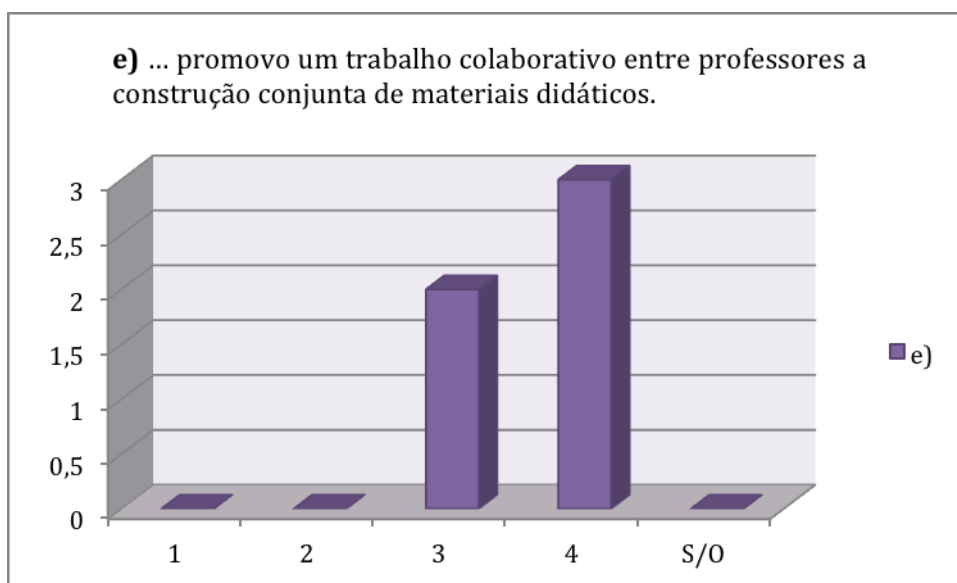
**Gráfico 19 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**



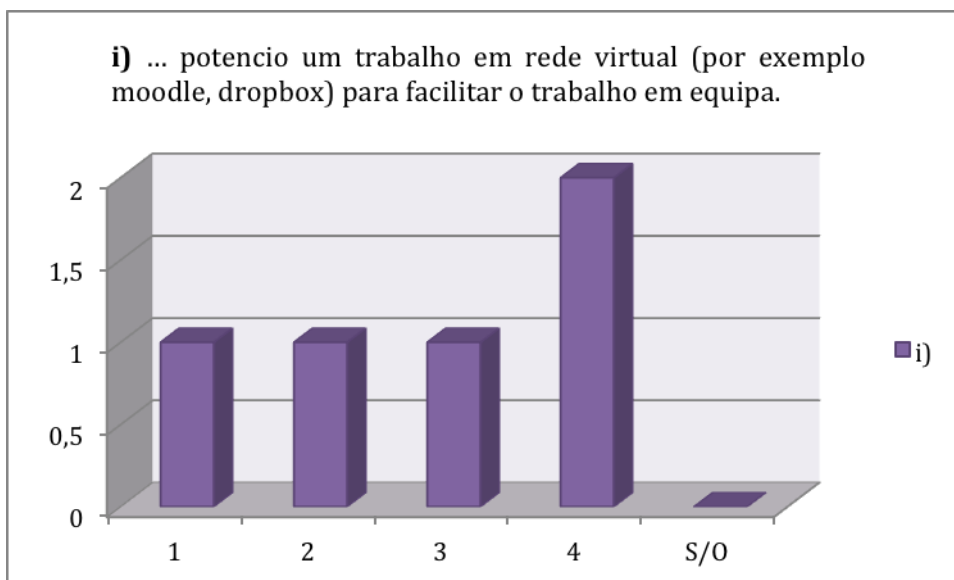
**Gráfico 20 – Inquérito aos Professores (Parte III)**



**Gráfico 21 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**



**Gráfico 22** – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)

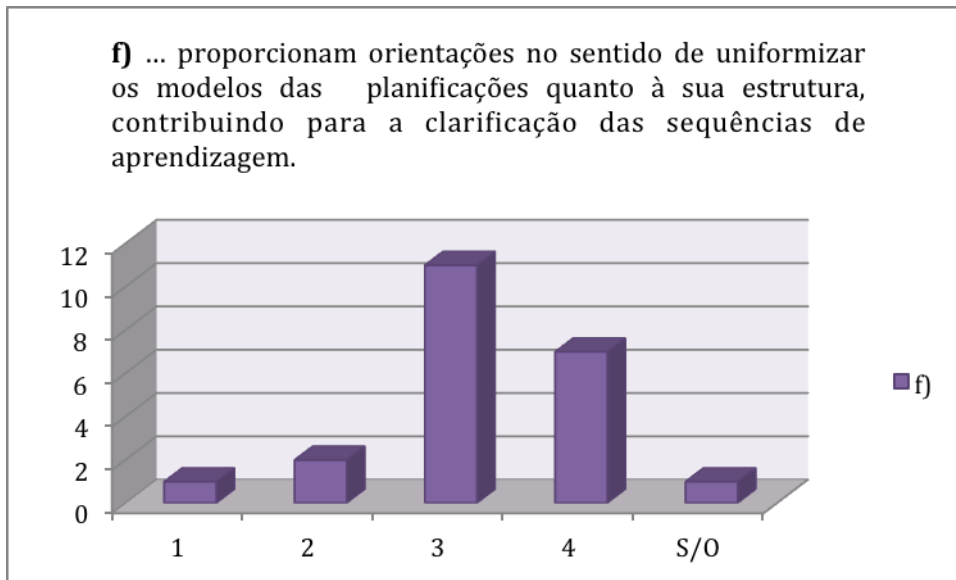


A observação dos dados dos gráficos 16, 17, 18, 19, 20, 21, e 22, aponta para uma dinâmica coletiva, ao nível das lideranças intermédias e dos professores, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o trabalho pedagógico, promovendo-se o desenvolvimento individual e organizacional.

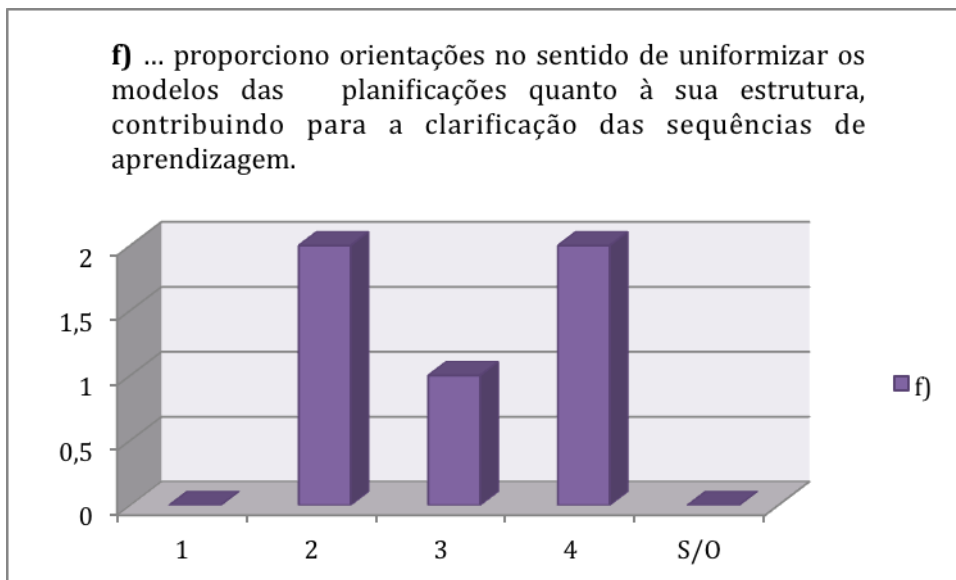
...não temos esta questão de planificações, de controle exaustivo, não, não temos... as planificações acontecem, cada um tem a sua para sua organização e orientação. Em grupo disciplinar trabalham para que haja essa estrutura e esse acompanhamento do trabalho. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

Neste processo a planificação, a organização e gestão do trabalho e do tempo condicionam o ato de ensinar, uma vez que é na sala de aula que os currículos se operacionalizam. Está subjacente à afirmação expressa pela Diretora a construção e a reconstrução do conhecimento prático do professor, o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, numa postura de flexibilidade profissional.

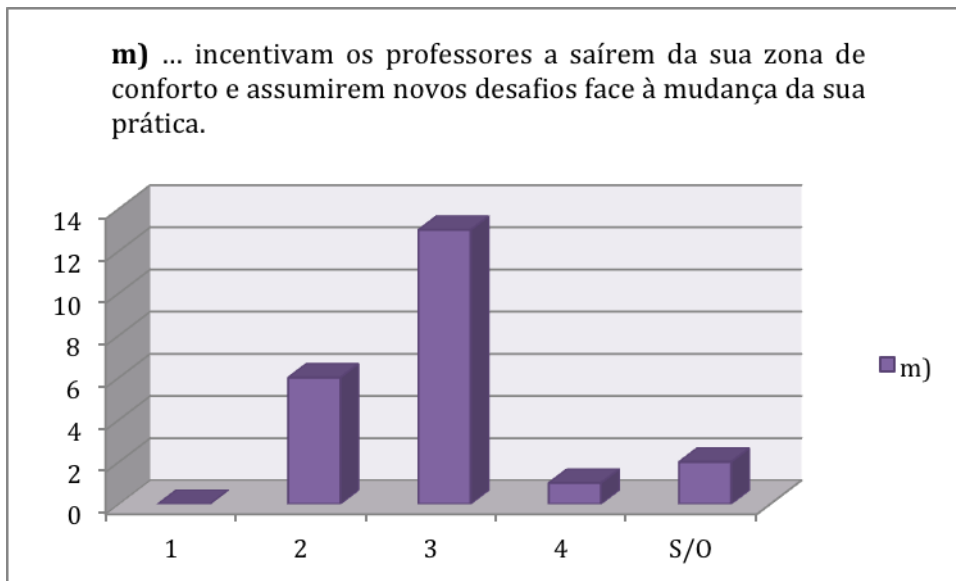
**Gráfico 23 – Inquérito aos Professores (Parte III)**



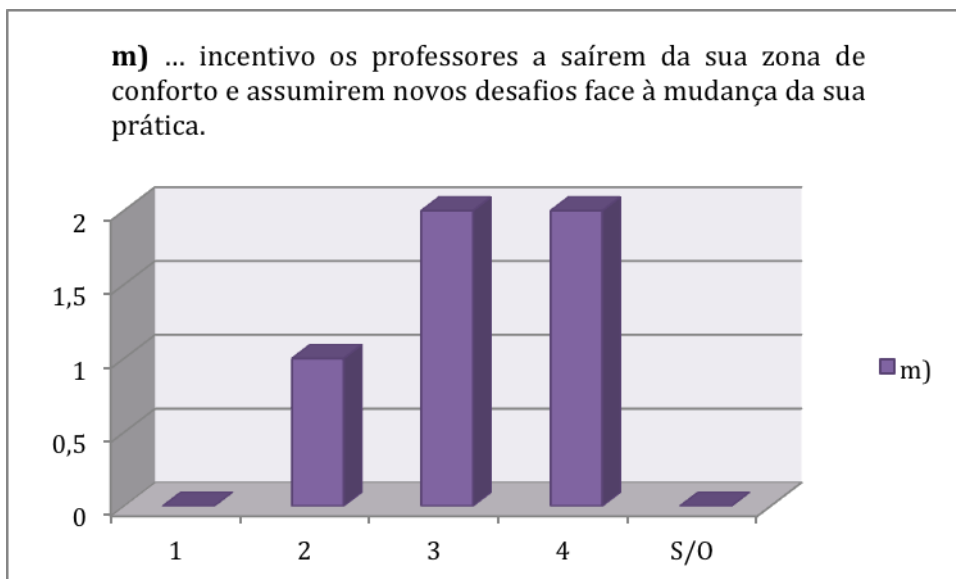
**Gráfico 24 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**



**Gráfico 25 – Inquérito aos Professores (Parte III)**



**Gráfico 26 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**

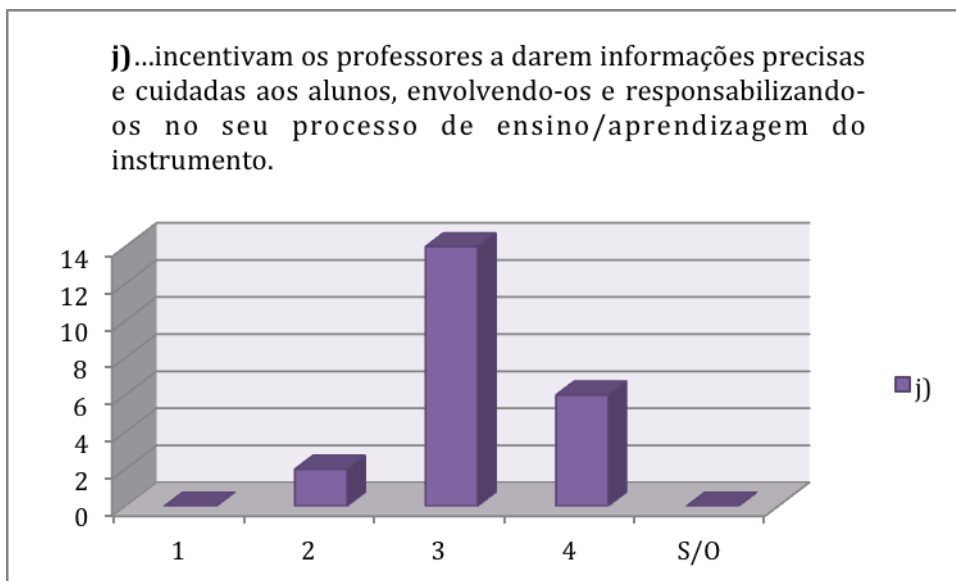


Os dados dos Gráficos 23, 24, 25 e 26 ilustram a *Concordância* dos professores e Coordenadores de Departamento relativamente ao processo de aquisição novas estratégias, capazes de enriquecer e *reciclar* os conhecimentos fundamentais da prática educativa e pedagógica. Contudo é de realçar que existem divergências de opinião entre professores e Coordenadores de Departamento relativamente aos itens apresentados nos Gráficos 23 e 24

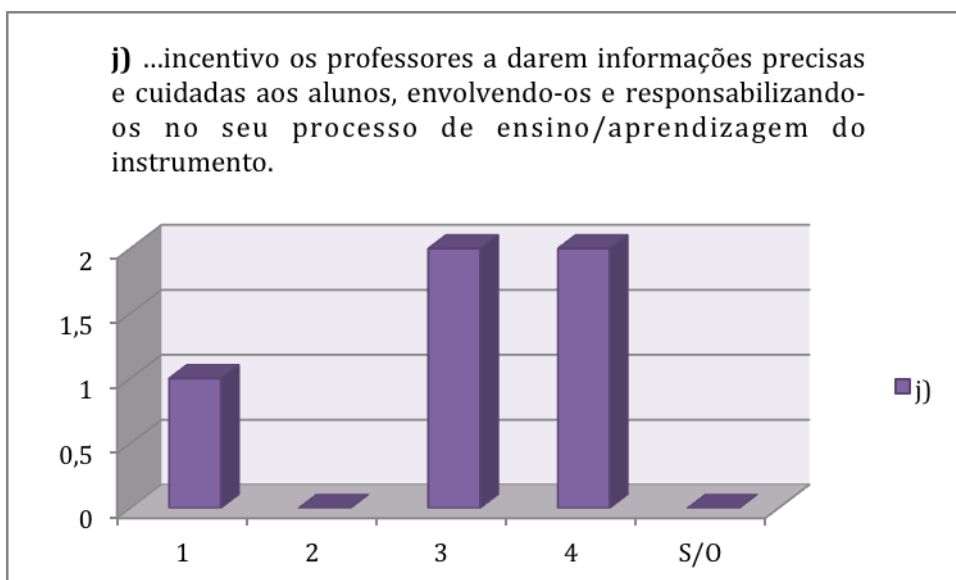
podendo-se inferir que não há uma preocupação pela uniformização dos modelos de planificações. Este facto vai de encontro à ideia expressa pela Diretora Pedagógica, aquando da entrevista, salientando a ausência de uma preocupação exaustiva no controle *documentos formais*.

As lideranças intermédias conduzem assim, a uma cultura profissional docente renovada na qual os professores se sentem apoiados nas suas tarefas, num clima de colegialidade e colaboração entre docentes

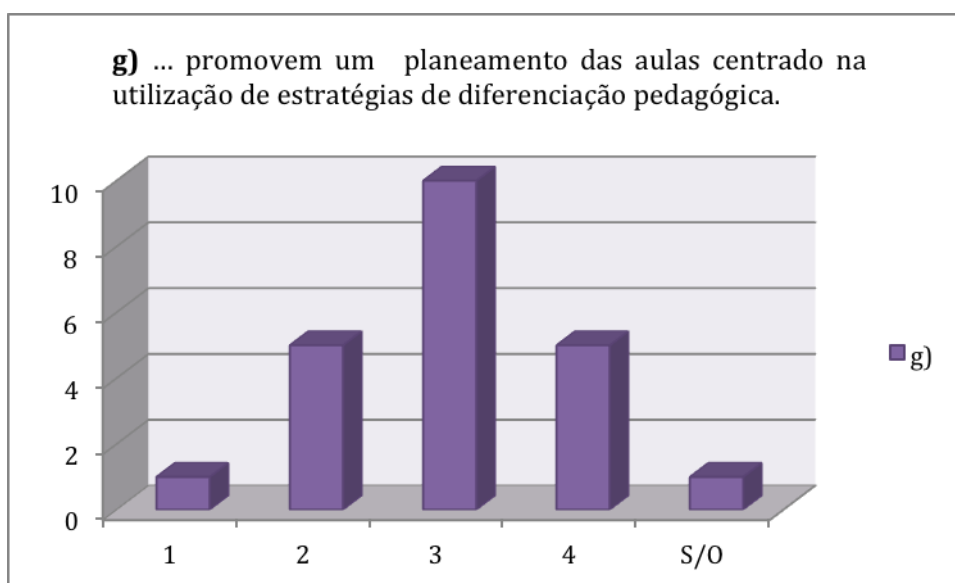
**Gráfico 27 – Inquérito aos Professores (Parte III)**



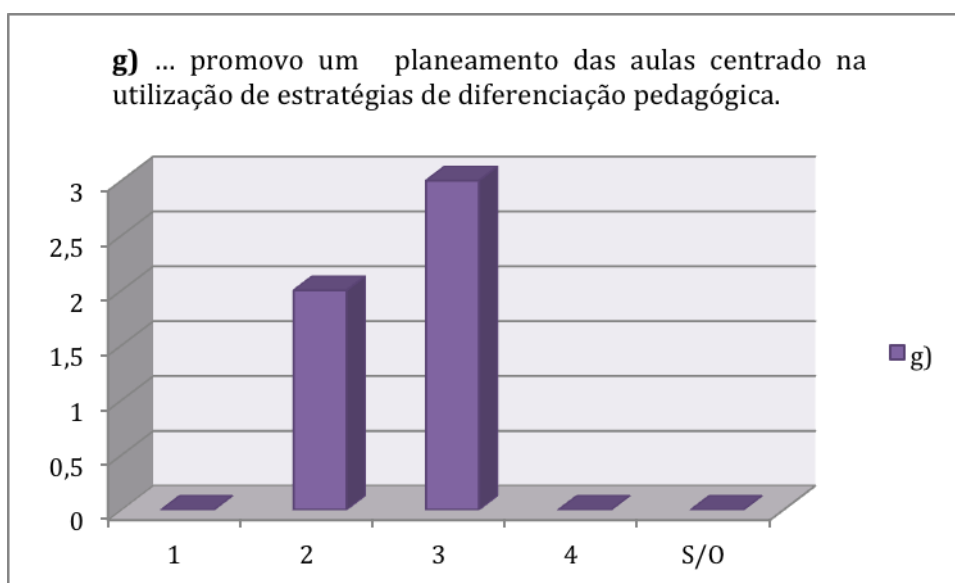
**Gráfico 28 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**



**Gráfico 29 – Inquérito aos Professores (Parte III)**



**Gráfico 30 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**



Os dados expressos nos Gráficos 27, 28, 29, e 30, refletem a Convergência de opinião entre docentes e Coordenadores de Departamento e o seu contributo no processo de ensino na e sobre a ação de aprendizagem continuada, numa escola cada vez mais aprendente. Nesta perspetiva, para Orvalho (2010) o trabalho pedagógico exige a diferenciação de estratégias pedagógicas, e adaptadas aos diferentes ritmos de aprendizagem, numa turma heterogénea com recursos e interações múltiplas.

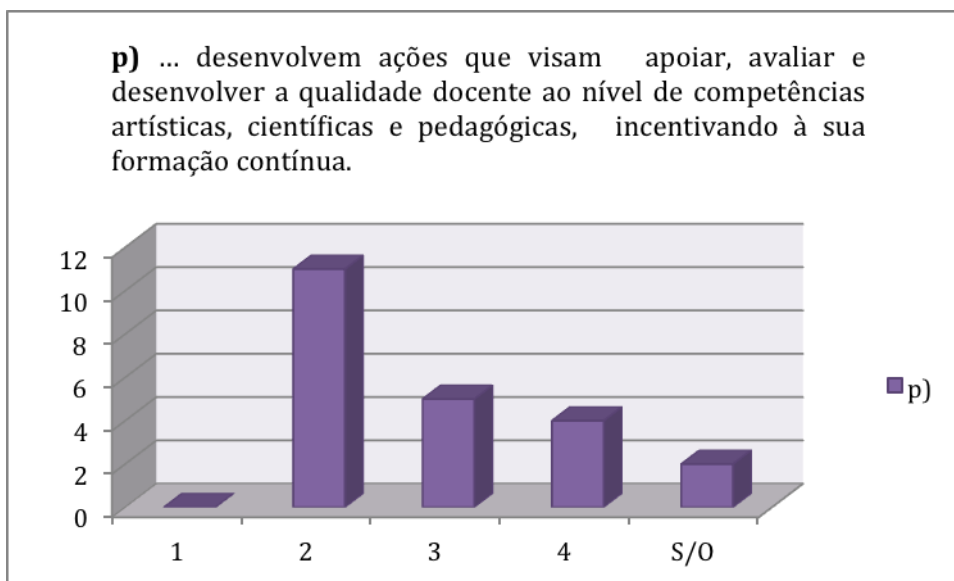
No capítulo I, o modelo didático *mestre - aprendiz* que prevaleceu na tradição musical ao longo de séculos, assente na relação de professor dominante e aluno dependente, não permite que o aluno crie um espírito reflexivo e independente. Com a democratização do ensino surgem novos modelos que rejeitam a ideia de professor como o *mestre* detentor de uma classe, colocando a tónica na música e no aluno. Nesta linha de pensamento Cabral (2016), refere:

Era uma vez um país onde se ensinava da mesma forma há mais de duzentos anos, num modelo escolar de inspiração fabril, estandardizado, onde se ensinava a todos como se fossem um só. ....as escolas organizavam-se na lógica da compartimentação e da fragmentação: os professores dividiam-se em departamentos, os alunos dividiam-se em turmas, as turmas distribuíam-se por diferentes compartimentos (salas de aula), o conhecimento dividia-se em disciplinas, o tempo escolar dividia-se em horas pré definidas para cada uma das disciplinas, num horário que se repetia inalterado ao longo de todo um ano letivo. Assim funcionava a linha de montagem que assegurava a reprodução do conhecimento de geração em geração.

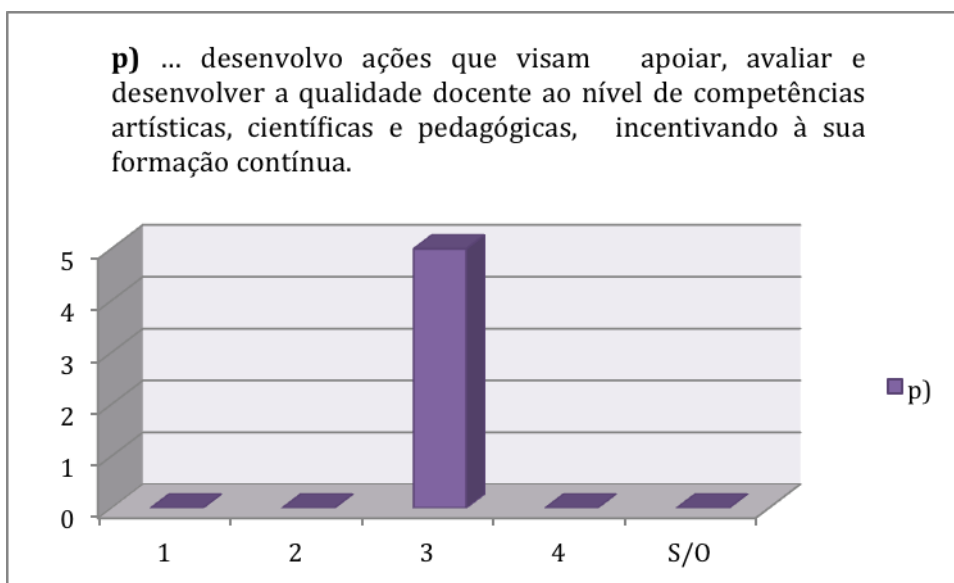
Atualmente há um crescente consenso acerca do que é necessário, ou seja não só que todas as crianças e jovens frequentem a escola, mas que a escola garanta, efetivamente, a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para uma permanência no mundo do trabalho, face ao rápido desenvolvimento do conhecimento.

Relativamente à melhoria das práticas que se inscrevem numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição.

**Gráfico 31 – Inquérito aos Professores (Parte III)**

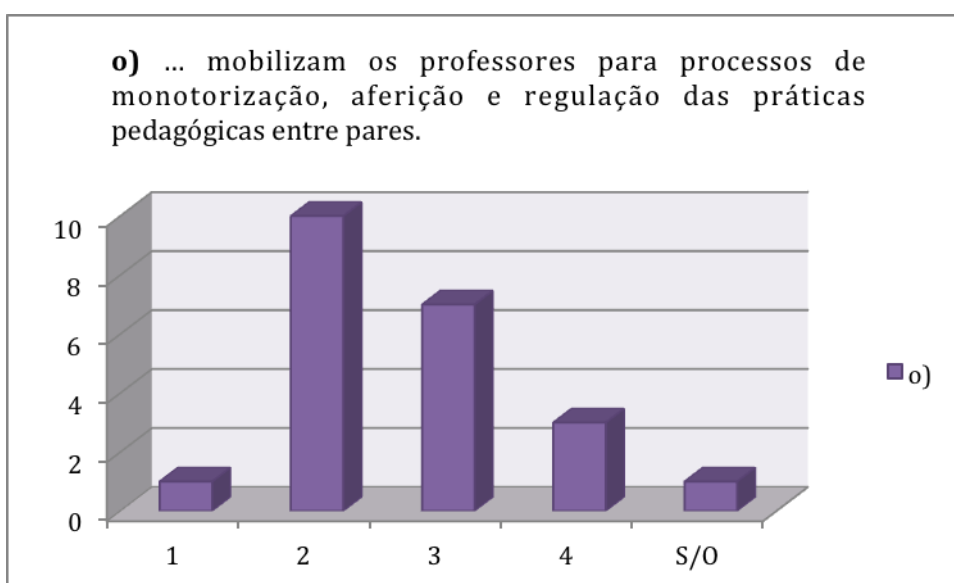


**Gráfico 32 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**



Os Gráficos 31 e 32 parecem demonstrar uma divergência entre a opinião dos Professores e Coordenadores de Departamento, no que diz respeito ao à dinamização e promoção de ações de formação contínua. De salientar que a Diretora Pedagógica considerou este aspeto na entrevista, assumindo efetivamente que as ações de formação têm ficado aquém das expectativas dos professores. Deste modo podemos considerar que há necessidade de desenvolver sinergias pelas lideranças de topo e intermédias, no sentido de colmatar este défice revelado pelos professores.

**Gráfico 33 – Inquérito aos Professores (Parte III)**



**Gráfico 34 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**



Os dados dos gráficos 33 e 34 ilustram a *Discordância* dos professores e Coordenadores de Departamento relativamente ao incentivo das lideranças intermédias no desenvolvimento do perfil do professor que “aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional” Canário (2007, p. 17). Este princípio apresenta-se exposto no testemunho da Diretora Pedagógica:

...não sentimos essa necessidade porque temos audições, concertos de Natal, Ano Novo, Carnaval. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

...Nas atividades, obviamente que se consegue ter uma aferição dos resultados dos alunos e dos professores, porque não se consegue ter um aluno com uma audição brilhante só porque naquele momento conseguiu. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

De acordo com Santos, Gonçalves, Ferraz & Costa, (2008 p. 23), “as estruturas escolares e o processo de comunicação entre os membros da comunidade educativa devem interagir visando uma maior participação. Todos devem refletir e manter um diálogo (democrático) que promova a coparticipação e a corresponsabilização de vários atores (...), beneficiando os diálogos da escola e contribuindo para que os ambientes escolares sejam autogeridos, auto-organizados, auto-construtores e auto - avaliadores “. A este respeito a Diretora sustenta:

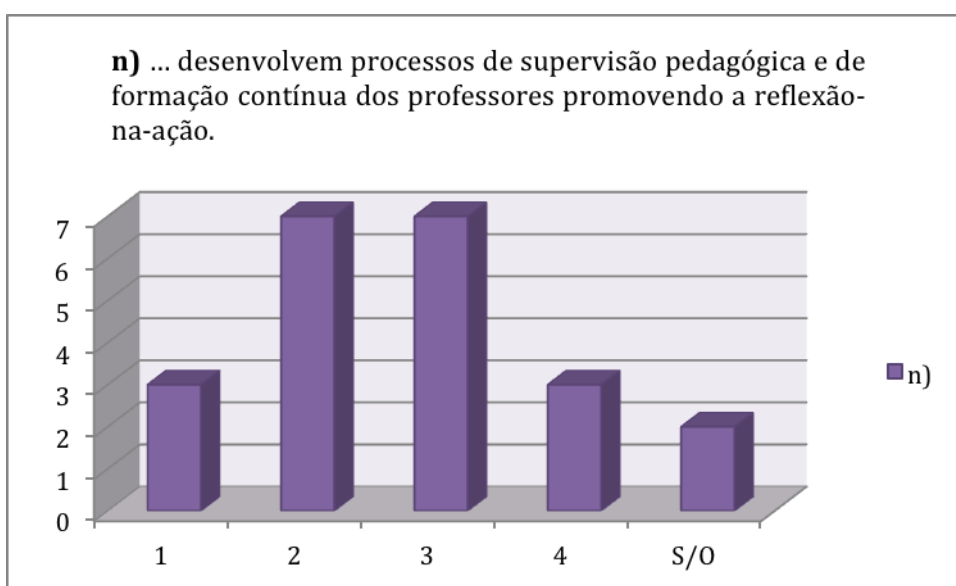
.....é muito mais por essa partilha nas reuniões de grupo e de organização. Os professores procuram fazer as provas e os enunciados em conjunto, e portanto é

mais por essa via que trabalhamos do que verificar e controlar. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

A experiência educativa é o lugar de construção e reconstrução do conhecimento e da ação do professor.

...Não assistimos às aulas, não temos essa prática. Temos uma casa muito aberta, ou seja arquitetura até. Qualquer pessoa que entre está a ver as salas de aula. Todas as salas têm óculo. Quando andamos nos corredores vemos a dinâmica de aula. (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

**Gráfico 35 – inquérito aos Professores (Parte III)**



**Gráfico 36 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**



A análise dos dados dos Gráficos 35 e 36 ilustra uma *Discordância* dos Professores e Coordenadores de Departamento no que diz respeito à implementação da supervisão pedagógica e da formação contínua. Este facto permite-nos inferir que, efetivamente, não há um processo de supervisão pedagógica de sala de aula, o qual poderá ser associado ao facto desta supervisão surgir como um processo que não é imposto percebendo-se o desenvolvimento de uma visão compartilhada capaz de unir os grupos na visão e na ação. A este respeito Cabral (2013, p. 265), sustenta que “ o trabalho colaborativo realizado, não obstante a relevância de que se reveste, fica contudo confinado essencialmente ao domínio da planificação”. Também nesta linha de pensamento Vieira (2009, p. 201), defende que a supervisão tem por finalidade promover a ação-reflexão profissional e crítica, num questionamento contínuo das práticas, de forma a favorecer a melhoria do processo educativo, no sentido de “ajudar os formandos [professores] a tornarem-se supervisores da sua própria prática”, subscrevendo uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória.

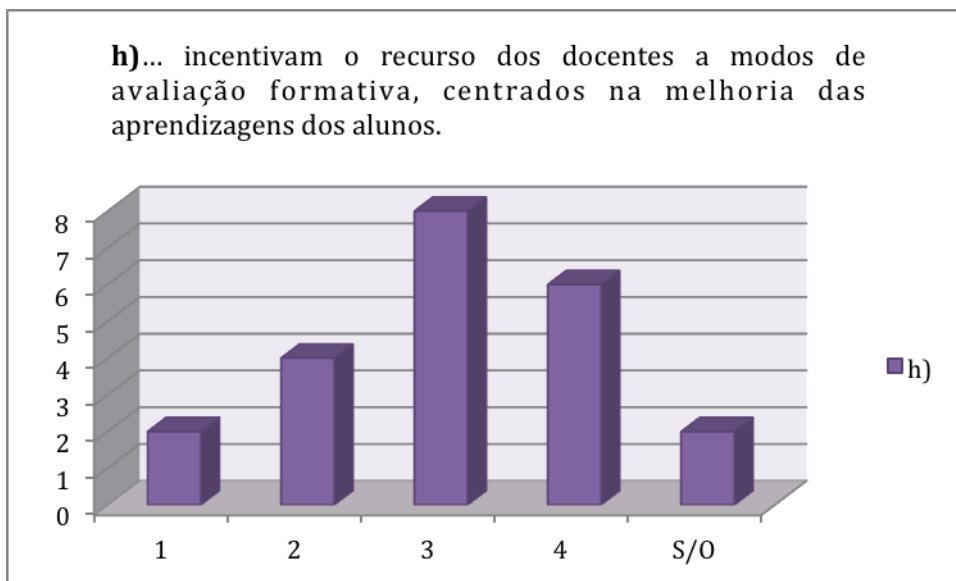
É necessário que o professor desenvolva uma atitude investigadora sobre a sua prática, com um sentido crítico. A pertinência da implementação de práticas reflexivas, numa cultura colaborativa, apresenta-se como oportunidade de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e de adquirir novas e diferentes posturas de trabalho que tenham impacto no aproveitamento escolar dos alunos.

É no contexto desta prática reflexiva que deve ser enquadrada a avaliação das aprendizagens dos alunos, dado que é uma das principais funções exigidas à Escola. Neste sentido Ferreira (2007), refere que no processo de avaliação o aluno deve ser o foco da atenção, as suas capacidades, interesses, necessidades, expectativas iniciais, o ritmo do trabalho e o seu percurso de aprendizagem.

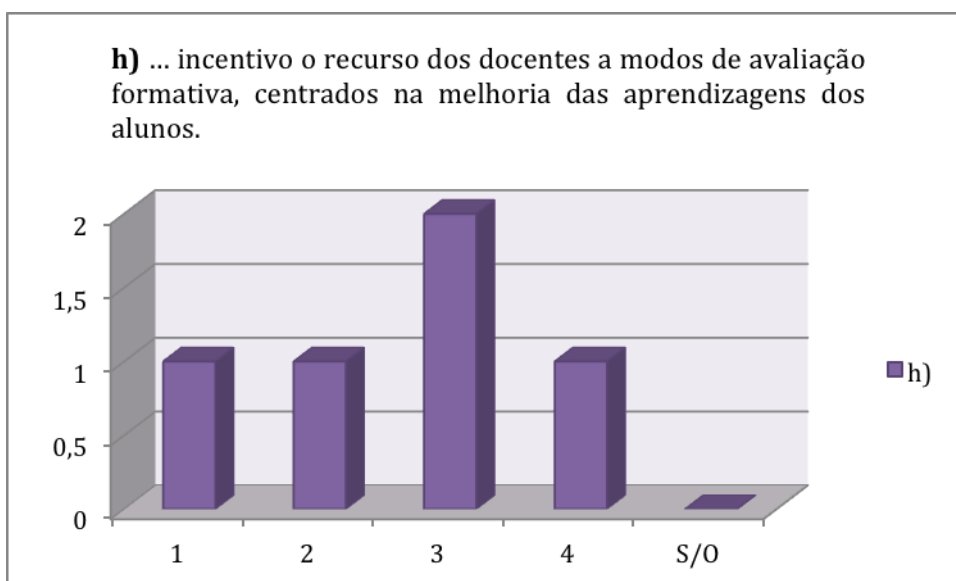
Acrescenta que :

A observação dos alunos com uma função formativa tem de fazer parte do processo de recolha de informações sobre os modos de aprendizagem...Daí a necessidade de integrar no processo avaliativo as listas de verificação, as grelhas de observação.....e todos os instrumentos que nos podem proporcionar as informações mais precisas e estruturadas sobre os processos de aprendizagem dos alunos, sobre os métodos de trabalho, sobre as atitudes dos alunos, sobre a sua integração na turma. ( id. Ibid., p.79)

**Gráfico 37 – Inquérito aos Professores (Parte III)**



**Gráfico 38 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**

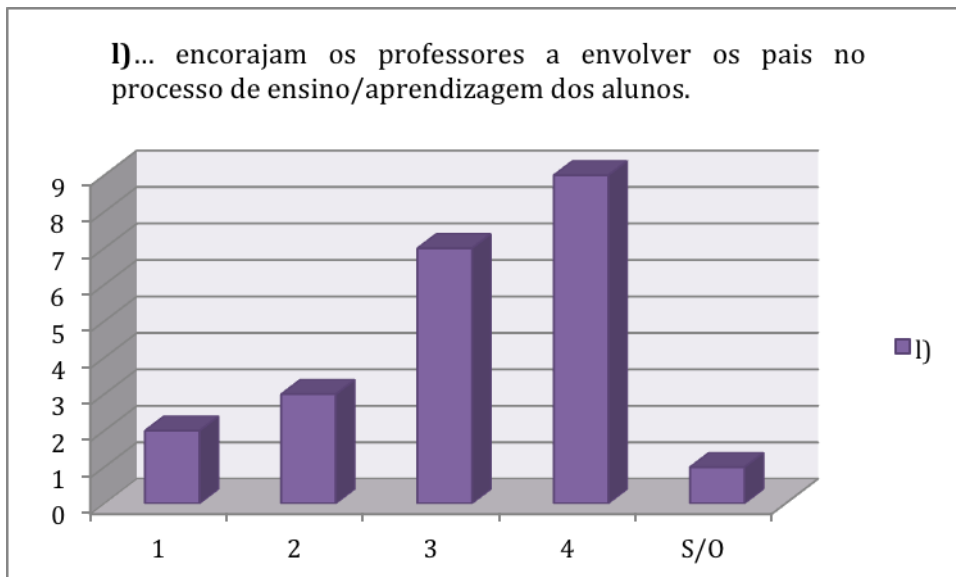


Nos gráficos 37 e 38 apesar de se constatarem algumas *discordâncias*, a maioria dos professores *concorda* com o pressuposto no item da dimensão sobre o incentivo à avaliação formativa. Esta percepção é corroborada pelos Coordenadores, na análise dos dados do disposto no item, relativamente à avaliação formativa.

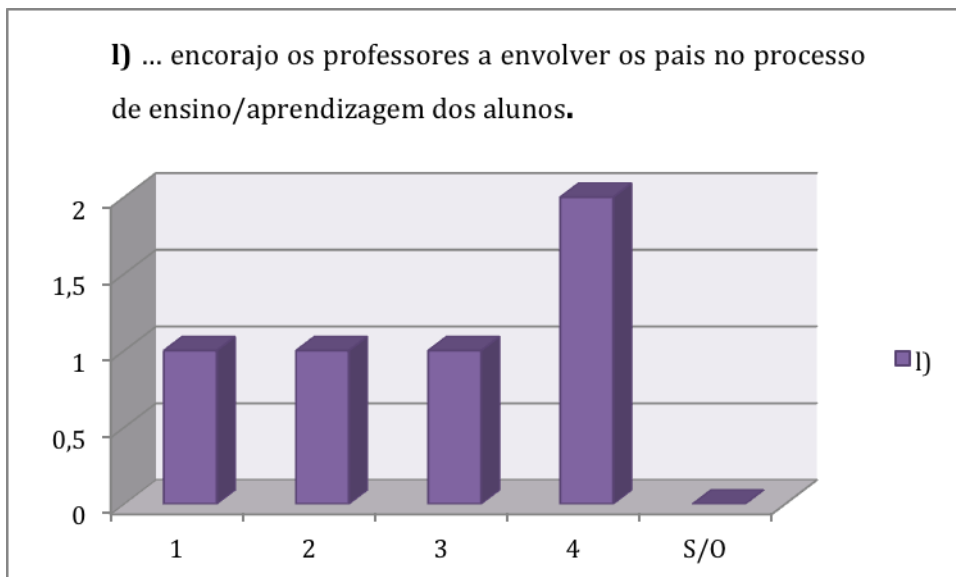
Como refere Orvalho (2010), a avaliação formativa dá tempo ao aluno para que possa aprender procurando através do erro melhorar a aprendizagem. Esta percepção das dificuldades por parte dos alunos e dos seus intervenientes permite que se apercebam do seu processo de

aprendizagem e que façam melhorias procurando novas estratégias, que adotem medidas de recuperação e que se sintam mais motivados em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

**Gráfico 39 – Inquérito aos Professores (Parte III)**



**Gráfico 40 – Inquérito aos Coordenadores de Departamento (Parte II)**



Os resultados do disposto nos itens dos Gráficos 39 e 40, mostram a Concordância dos professores e Coordenadores de Departamento relativamente a este. É consensual a importância do envolvimento dos pais e encarregados de Educação no processo ensino aprendizagem,

permitindo traçar diagnósticos mais precisos, por forma a delinear novas/melhores formas de atuação, com vista à melhoria dos resultados dos alunos.

Nesta perspetiva Sergiovanni (2004), defende que a liderança deve estar estruturada de forma a que os diretores, professores, pais, alunos e restante comunidade local transformem as suas vontades, partilhando-as e aceitando-as de modo a implementarem as mudanças necessárias. Esta forma de ser e de estar promove a inovação como um processo espontâneo. A este propósito refere Nóvoa (1988, p. 8) que:

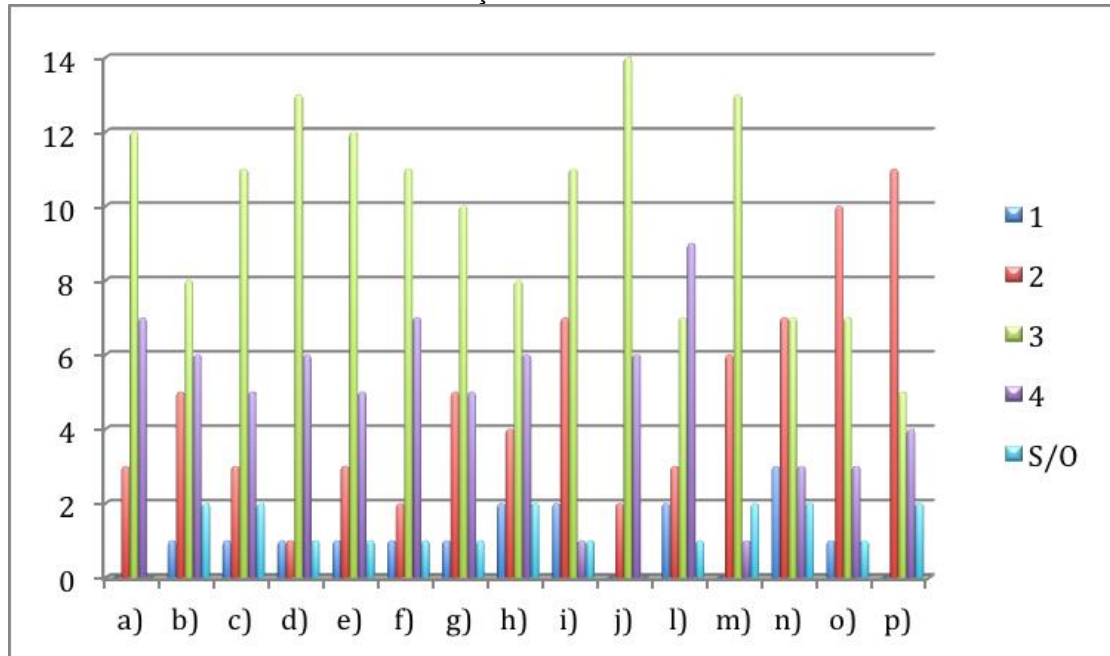
a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador

### Síntese dos dados da Dimensão

As lideranças e o impacto na ação docente e na melhoria das práticas

Lideranças intermédias

**Gráfico 41 – Inquérito Professores**  
Parte III - As lideranças intermédias na minha escola...



**a)** ... contribuem para a construção do contexto, do ambiente, e das motivações que proporcionam aos professores no seu dia a dia desenvolverem um bom trabalho.

**b)** ... investem na supervisão do currículo e na adaptação dos programas nacionais do Conservatório ao contexto escolar.

**c)** ... mobilizam todos os professores para uma planificação conjunta, implicando-os na articulação vertical e horizontal do currículo e na sequencialidade das aprendizagens

- d)** ... promovem a planificação em grupo e a partilha de experiências dirigidas à promoção da aprendizagem.
- e)** ... promovem um trabalho colaborativo entre professores a construção conjunta de materiais didáticos.
- f)** ... proporcionam orientações no sentido de uniformizar os modelos das planificações quanto à sua estrutura, contribuindo para a clarificação das sequências de aprendizagem.
- g)** ... promovem um planeamento das aulas centrado na utilização de estratégias de diferenciação pedagógica.
- h)**... incentivam o recurso dos docentes a modos de avaliação formativa, centrados na melhoria das aprendizagens dos alunos.
- i)**... potenciam um trabalho em rede virtual (por exemplo moodle, dropbox) para facilitar o trabalho em equipa.
- j)**...incentivam os professores a darem informações precisas e cuidadas aos alunos, envolvendo-os e responsabilizando-os no seu processo de ensino/aprendizagem do instrumento.
- l)**... encorajam os professores a envolver os pais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.
- m)** ... incentivam os professores a saírem da sua zona de conforto e assumirem novos desafios face à mudança da sua prática.
- n)** ... desenvolvem processos de supervisão pedagógica e de formação contínua dos professores promovendo a reflexão-na-ação.
- o)** ... mobilizam os professores para processos de monitorização, aferição e regulação das práticas pedagógicas entre pares.
- p)** ... desenvolvem ações que visam apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente ao nível de competências artísticas, científicas e pedagógicas, incentivando à sua formação contínua.

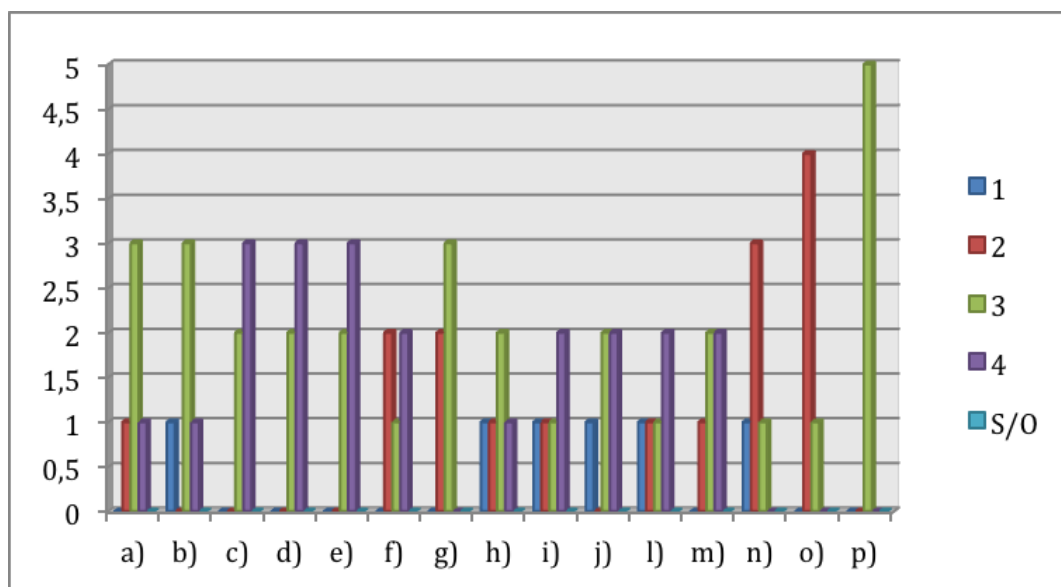
Da análise dos dados do Gráfico 41, constata-se uma prevalência de concordância com o dispostos na maioria dos itens, a saber: a); b); c); d); e); f); g); h); i); j); m). Esta dimensão é equacionada em 15 itens, correspondendo a maioria ao estabelecido nos itens relativos à Direção Pedagógica (Gráfico Síntese 13). Perceciona-se assim, a mesma visão dos professores relativamente a um conjunto de características das Lideranças Intermédias, no sentido em que estabelecem dinâmicas de trabalho cooperativo assentes nos valores de respeito, lealdade e compromisso. De realçar o contributo dos Coordenadores de Departamento no desenvolvimento de uma cultura de envolvimento e reflexão promotora da co-construção do conhecimento. Constata-se divergência de opinião dos professores relativamente ao pressuposto nos itens o) e p). A perceção dos inquiridos a estes itens, revela a necessidade das lideranças intermédias se debruçarem sobre esta preocupação dos professores. De salientar ainda, a divisão de opiniões expressa no item n), relativamente à supervisão. A formação contínua é uma das vertentes potencializadas na supervisão contribuindo para o desenvolvimento de um perfil de professor reflexivo e por conseguinte a melhoria da aprendizagem dos alunos.

## Síntese dos dados da Dimensão

As lideranças e o impacto na ação docente e na melhoria das práticas

Lideranças intermédias

**Gráfico 42 –Inquérito Coordenadores de Departamento –**  
Parte II - Como Coordenador de Departamento na minha escola.



**a)** ... contribuo para a construção do contexto, do ambiente, e das motivações que proporcionam aos professores no seu dia a dia desenvolverem um bom trabalho.

**b)** ... invisto na supervisão do currículo e na adaptação dos programas oficiais do Conservatório ao contexto escolar.

**c)** ... mobilizo todos os professores planificação conjunta implicando-os na articulação vertical e horizontal do currículo e na sequencialidade das aprendizagens.

**d)** ... promovo a planificação em grupo e a partilha de experiências dirigidas à promoção da aprendizagem.

**e)** ... promovo um trabalho colaborativo entre professores a construção conjunta de materiais didáticos.

**f)** ... proporciono orientações no sentido de uniformizar os modelos das planificações quanto à sua estrutura, contribuindo para a clarificação das sequências de aprendizagem.

**g)** ... promovo um planeamento das aulas centrado na utilização de estratégias de diferenciação pedagógica.

**h)** ... incentivo o recurso dos docentes a modos de avaliação formativa, centrados na melhoria das aprendizagens dos alunos.

**i)** ... potencio um trabalho em rede virtual (por exemplo moodle, dropbox) para facilitar o trabalho em equipa.

**j)** ... incentivo os professores a darem informações precisas e cuidadas aos alunos, envolvendo-os e responsabilizando-os no seu processo de ensino/aprendizagem do instrumento.

**l)** ... encorajo os professores a envolver os pais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

**m)** ... incentivo os professores a saírem da sua zona de conforto e assumirem novos desafios face à mudança da sua prática.

**n)** ... desenvolvo processos de supervisão pedagógica e de formação contínua dos professores promovendo a reflexão-na-ação.

**o)** ... mobilizo os professores para processos de monitorização, aferição e regulação das práticas pedagógicas entre pares.

p) ... desenvolve ações que visam apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente ao nível de competências artísticas, científicas e pedagógicas, incentivando à sua formação contínua.

De acordo com os dados observados nos itens: a); b); c); d); e); g); h); i); j); l); m); p) do Gráfico 42, os Coordenadores de Departamento consideram que promovem uma cultura de escola colaborativa, de partilha de saberes e experiências, tendo como objetivo último uma melhoria das práticas pedagógicas. Por outro lado, as sinergias desenvolvidas nestas interações consolidam a cultura do trabalho existente nesta escola, estampada no seu Plano Anual de Atividades.

As lideranças intermédias ao implicarem os professores no desenvolvimento e melhoria organizacional, desenvolvem o sentimento de comunidade e pertença. Este princípio, unânime em todos os elementos da Amostra, é provavelmente “ a alma da casa” . (in Entrevista à Diretora Pedagógica)

A Discordância com o pressuposto nos itens n) e o), manifesta a necessidade dos Coordenadores de Departamento mobilizarem um conjunto de estratégias de monitorização, aferição e regulação das práticas pedagógicas entre pares.

Procurou-se complementar e enriquecer a recolha de dados neste inquérito através de duas questões abertas, na Parte IV dos Inquéritos aos Professores e na Parte III dos Inquéritos aos Coordenadores de Departamento.

Da análise dos dados é possível identificar que a Comunicação é entendida como um aspeto a melhorar na Instituição. A forma como as equipas percecionam e se sentem relativamente à organização desempenha um papel crítico no clima motivacional, em que uma comunicação eficaz é uma das ferramentas de que a gestão dispõe. Sobre este assunto Chiavenato (2004), refere que comunicar significa tornar algo comum. Assim, uma boa comunicação deve ocorrer entre os grupos e as lideranças para que se estabeleça uma coordenação e cooperação eficaz.



## CONCLUSÕES

Refletir quer dizer, ao mesmo tempo: a) pesar, repesar, deixar descansar, imaginar sob diversos aspectos o problema, a idéia; b) olhar o seu próprio olhar olhando, refletir-se a si mesmo na reflexão. É preciso alimentar o conhecimento com a reflexão; é preciso alimentar a reflexão com o conhecimento.

Os Cinco Saberes do Pensamento Complexo  
Edgar Morin

Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.

Isaac Newton (2011)

Neste capítulo, apresenta-se a síntese das principais conclusões do estudo realizado e as suas implicações.

Como se referiu na introdução deste trabalho, o objetivo central desta pesquisa era perceber o perfil de lideranças de topo e intermédias no Ensino Especializado da Música, procurando-se estabelecer uma correlação com a ação docente.

Pretendeu-se identificar o tipo de Lideranças de Topo e Intermédias existentes no Ensino Especializado da Música e a influência que exercem sobre o desempenho dos professores, no contexto de sala de aula e no contexto da escola, na promoção de uma cultura para aprendizagem. A este respeito Leandro (2002), assinala a importância da liderança ao nível dos órgãos de gestão e ao nível das lideranças intermédias como fator decisivo no desenvolvimento de um processo de mudança.

A realização deste estudo partiu da minha motivação profissional, uma vez que atualmente exerço o cargo de Diretora Pedagógica numa Instituição do Ensino Especializado da Música. Contudo o facto de a minha experiência profissional/pedagógica estar ligada, há 22 anos, à Escola do Ensino Regular, permitiu uma melhor compreensão e perceção das especificidades do Ensino Especializado da Música.

Começamos por retomar a questão de partida que orientou este estudo: Que estilos de liderança a nível de topo e a nível intermédia prevalecem nas Escolas do Ensino Especializado da Música e que efeitos provocam nas práticas pedagógicas dos docentes?

De acordo com a natureza da investigação - Estudo de Caso- e dada a reduzida dimensão da amostra, não é possível fazer um quadro suscetível de generalizações a outros contextos escolares e geográficos. No entanto o objetivo, como já foi referido, foi documentar e perceber um contexto. Espera-se, no entanto, que a mesma contribua para a compreensão das dinâmicas organizacionais da escola, em particular no que à liderança se refere, bem como à participação dos professores na

vida da escola.

Procedeu-se a uma pesquisa teórica de modo a melhor compreender o objeto do estudo, nomeadamente no que se refere a : cultura e dos contexto do Ensino Especializado da Música; de perfil dos docentes de música; perfil das Lideranças de Topo e Intermédias e Modelos Pedagógicos e Estratégias de Ensino.

A fim de melhorar a compreensão sobre os resultados do estudo retomamos as sub-questões. Partindo daqui, apresentamos as conclusões organizadas em torno de alguns pontos principais.

### **Lideranças de Topo e Intermédias no ensino Especializado da Música**

Os resultados do estudo sugerem a existência da relação entre a participação dos professores na vida da escola e as suas perceções acerca das lideranças. Neste sentido, importa destacar aspetos das lideranças que contribuem para que a Unidade de Estudo esteja referenciada como uma *boa escola*. Nesta linha de pensamento Cabral (2013, p. 396), refere que “ todas as escolas podem ser boas escolas ainda que possam ter geometrias diferentes”

No âmbito desta autonomia construída, as escolas necessitam de ser conhecidas e identificadas pelas suas características diferenciadoras das restantes escolas, pelo que “a escola apostará naquilo que faz melhor”.

Não podemos universalizar as práticas uma vez que os líderes deverão adaptar-se à realidade da sua Escola. Contudo, após a análise e interpretação dos dados, foi possível confirmar que a escola apresenta boas lideranças de Topo e Intermédias e excelentes equipa de trabalho. Estas, de acordo com os resultados dos dados analisados, promovem um ambiente de trabalho colaborativo e partilha focando a sua ação na visão e nos objetivos da escola. São lideranças atentas às aprendizagens, geradoras de dinâmicas de implicação e compromisso. De acordo com Cabral (2013, p. 392), “Este modelo de liderança é o que mais se aproxima do conceito de *comunidade de aprendizagem profissional* (Bolívar, 2012), sendo que a melhoria das aprendizagens dos alunos é entendida como o resultado de um processo conjunto de aprendizagem dos vários elementos e estruturas que fazem parte da escola”.

Relativamente à Diretora Pedagógica da escola, constatou-se que possui competências de liderança e estas têm consequências positivas na forma como lidera a equipa de trabalho. De salientar que a sua formação de base, Licenciatura em Serviço Social e 1º Ano do Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica Portuguesa, contribui certamente para uma postura humanista face à Escola. Procura assegurar o desenvolvimento de valores nos alunos e a existência de boas relações interpessoais nas equipas, cultivando valores de: partilha; cooperação; responsabilidade e compromisso.

Perceciona-se na Diretora Pedagógica, uma visão estratégica da missão da escola

conduzindo a sua equipa de trabalho a atingir os objetivos, com uma preocupação evidente na qualidade de ensino/aprendizagem. Apresenta sensibilidade às emoções alheias, contribuindo para o uso inteligente das emoções nas diferentes atividades da escola, principalmente na liderança e na resolução de problemas. É visível a distribuição de tarefas e a formação de pequenas equipas de trabalho para o planeamento e avaliação das atividades e projetos, sem esquecer os momentos de reflexão e diálogo indo ao encontro da linha de pensamento Bolívar (2003, p. 263), quando sustenta que “uma liderança exercida de forma transformadora que pode contribuir para a mudança da cultura escolar” capaz de, com a sua atuação, promover um clima de confiança, respeito e envolvimento, pela promoção de uma comunicação eficaz e eficiente que garanta uma partilha e unidade de objetivos da organização-escola “cujas consequências se traduzem na apropriação de um projeto comum, no trabalho cooperativo e na corresponsabilização pelos resultados a alcançar através do seu trabalho” (Clímaco, 2005, pp. 182-183).

Sendo o trabalho da escola uma preparação para a vida plena da cidadania, a Direção Pedagógica conhece a comunidade envolvente, revelando preocupação com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e responsável. O processo educativo, assente nesta escola de artes, reforça muito a socialização das gerações jovens. Os dados recolhidos evidenciam que as Lideranças de Topo no seu desenvolvimento profissional e na própria organização escolar, promovem um processo gerador de processos, nomeadamente a melhoria das práticas dos professores e por consequência a melhoria da aprendizagem dos alunos. Neste sentido Soares (2016), sustenta que:

mesmo no seio da pluralidade se pode escolher um horizonte comum, criando-se uma base de compromisso. As políticas educativas assumem uma perspetiva interpretativa, de contextualização, de modo a que os atores intra-organizacionais se assumam como autores e produzam diferença. A escola tem de ser um espaço de criatividade e de criação onde todos se sintam encantados. ....uma liderança partilhada, transformacional e comprometida com o humano e a sua constante melhoria. E neste contexto, conquistar autonomia a partir de projetos e soluções pedagógicas. Potenciando práticas de trabalho colaborativo e assumindo o amor e o compromisso como as duas exigências do trabalho pedagógico. (s/p)

O 1º lugar obtido, em setembro de 2015, no Concurso Nacional para o Contrato de Patrocínio com o Ministério da Educação e Ciência é um exemplo da excelência do trabalho levado a efeito na instituição.

Ao nível das Lideranças Intermédias, como refere Soares (2016), *pensar e mudar* a escola passa por reorganizar a gestão intermédia baseada no modelo de equipas de trabalho. Assim, a aprendizagem em equipa, planificando, acompanhando e avaliando todo o plano de trabalho, promove a consecução das metas e objetivos definidos, contribuindo para a construção de

respostas mais adequadas aos alunos e à corresponsabilização de todos.

Os resultados dos dados de análise apontam para uma dinâmica coletiva, ao nível das lideranças intermédias e dos professores, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o trabalho pedagógico. Na perspetiva de Brown e Rutherford (1998, p. 233), “o departamento é o elemento central para a mudança dentro de uma escola.” Estes autores acrescentam que “os Coordenadores de departamento, com responsabilidade sobre um grupo de pessoas, podem proporcionar mudanças bem-sucedidas dentro do seu grupo e dessa forma contribuir para a melhoria de toda a escola” (idem).

O exercício coletivo ao nível das lideranças intermédias, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola, quebra deste modo o isolamento físico e psicológico, altera a forma como os professores trabalham e só assim é possível produzirem-se mudanças significativas na escola (Fullan, 2009). É esta partilha de conhecimento e aprendizagem em equipa, fundamentada numa visão compartilhada, que permite a criação de resultados efetivamente desejados e que proporciona o desenvolvimento individual e organizacional da instituição.

Perceciona-se nos resultados do estudo o contributo das lideranças intermédias no processo de ensino na e sobre a ação de aprendizagem continuada, numa escola que se pretende cada vez mais aprendente. Contudo este posicionamento contrasta com o facto de os docentes manifestarem a necessidade da implementação de mais ações de formação na escola. Esta responsabilidade deverá ser atribuída às Lideranças de Topo e Intermédias devendo proceder-se à elaboração de Planos de Formação capazes de dar resposta às necessidades dos seus professores.

Em termos mais concretos, e numa perspetiva de olhar a supervisão como um alicerce para o desenvolvimento profissional docente, tendo em conta que se apresenta como uma formação contextualizada, deverá ser implementada como uma estratégia da Escola. Neste sentido, a supervisão promove a ação-reflexão profissional e crítica, num questionamento contínuo das práticas, favorecendo a melhoria do processo educativo, uma vez que é na sala de aula que os currículos se operacionalizam. A supervisão contextualizada e a formação apresentam-se como aspetos que deverão ser abordados no plano de melhoria da escola, por forma a criar equipas de aprendizagem através da interação, da observação e da colaboração.

### **Impactos das Lideranças na Ação Docente dos Professores do Ensino Especializado da Música**

De acordo com Hargreaves (2003, p. 23), “mais do que quaisquer outros profissionais, espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança”.

No quadro das novas instâncias paradigmáticas o professor é o autor das suas estratégias, devendo refletir antes, durante e depois da sua ação, examinando continuamente as consequências esperadas e inesperadas da sua atividades diária. Nesta perspetiva, o professor reflexivo é o que mais se adequa à Escola Atual. De acordo com Soares (2016), “os dilemas tem de ter sempre na base algumas convicções de suporte: o aluno e o seu desenvolvimento integral, o professor enquanto profissional reflexivo, a diferenciação pedagógica e a avaliação formativa como práticas essenciais”.

A reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação curricular.

Para concluir não demos deixar de voltar a referenciar Vasconcelos (2002, p. 25) “os modos como os docentes de música se dizem professores, como desempenham as suas funções (Correia e & Matos, s/d), as racionalidades predominantes, bem como a forma como encaram as mudanças, constituem-se como aspetos salientes, e de algum modo determinantes, na configuração da ação coletiva, valorizando determinadas lógicas, conceções, finalidades e missão da organização onde desenvolvem a sua atividade.

Partindo desta Unidade de Estudo como uma organização que poderá servir de *exemplo/modelo* de uma *boa escola*, importa estabelecer um olhar mais alargado sobre o atual panorama do ensino especializado da música.

De acordo com Vasconcelos (2002), quando se fala de ensino especializado da música refere-se constantemente a necessidade e a urgência de mudança de: ~~de~~ modelos, ~~de~~ práticas profissionais e organizacionais.

Num estudo de Avaliação do Ensino Artístico realizado em 2007, por uma equipa de docentes e investigadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa para o Ministério da Educação, Fernandes et al, (2007, p. 3) sublinham a “inexistência de informação básica relativamente ao ensino artístico especializado (e.g., taxas de conclusão dos alunos, habilitações e situação profissional dos seus professores, número de alunos por ano e por escola dos conservatórios e das escolas do ensino particular e cooperativo, programas das disciplinas ou planos de estudo).”

Dos resultados do estudo emergem alguns pontos que importa destacar:

- necessidade de se conhecer com transparência informações relativas ao funcionamento e organizações destas instituições por forma a traçar diagnósticos e sugestões de intervenção;
- necessidade de definir claramente a missão do ensino artístico no presente e no futuro;
- consolidação e redefinição do ensino artístico especializado através da definição de políticas coerentes;

- expansão da oferta de cursos do ensino especializado artísticos mais adequados às realidades atuais.

Dadas as especificidades do ensino artístico especializados poder-se-á concluir como refere Fernandes et al, (2007, p. 242), que “faz-se contra o paradigma sobre o qual se construiu a *escola para todos*”.

Ora, o Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro aprova o novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo que “rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de uma autonomia semelhante à das escolas públicas com contrato de autonomia, que se pretende que seja progressivamente alargada à generalidade das escolas, cabendo ao Ministério da Educação e Ciência um papel cada vez mais focado na regulação e fiscalização do sistema educativo.” (Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro). Pretende-se com este modelo concretizar o princípio da integração na rede de oferta pública de educação, numa lógica de articulação de toda a rede de ensino. Assim, as Escolas do Ensino Especializado de Música reforçam a sua autonomia Pedagógica:

- no seu projeto educativo e regulamento interno próprios;
- na organização interna, nomeadamente ao nível dos órgãos de direção e gestão pedagógica, sem prejuízo das regras imperativas previstas no presente Estatuto;
- na organização e funcionamento pedagógico, quanto a projeto curricular, planos de estudo e conteúdos programáticos;
- na avaliação de conhecimentos, no respeito pelas regras definidas a nível nacional quanto à avaliação externa e avaliação final de cursos, graus, níveis e modalidades de educação, ensino e formação;
- na orientação metodológica e adoção de instrumentos escolares;
- na Matrícula, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações;
- na Calendário escolar e organização dos tempos e horário escolar.”

Apesar da existência de alguns constrangimentos já referidos, e se a investigação foi menos profunda do que o desejado, será mesmo assim relevante, na medida em que se procurou perceber lideranças de topo e intermédias capazes de introduziram nas escolas do Ensino Especializado da Música um espaço de “negociação da mudança”, rumo a uma *escola para todos* e onde todos aprendem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelino, C. (2007). *Projectos em educação: Contributos de análise organizacional*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, M. (1999· a). *Autonomia, Participação e Liderança* In Angelina Carvalho, J. Matias Alves, Manuel J. sarmento. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. (2012), *Escola de Música: Desafio de Liderança*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação especialização em Música da Universidade Católica Portuguesa – Porto.
- Antúñez, S. (2000), *La Accion Directiva en las Instituciones Escolares*: Barcelona, ICE, Horsori, pag. 12.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar, 7ª Edição*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.
- Barroso, J. (2001) *O Século da Escola: do Mito da Reforma à Reforma de um Mito* , In *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia.*: Porto, Asa Editores.
- Barroso, J. (1997). *Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. Formação e situações de trabalho*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2007). *Portefólio uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 8, pp. 661-675.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). A re-appraisal of the role of the head of department in UK secondary schools. *Journal of Education Administration*, (373), pp. 229-241.

- Brunet, L. (1992). Clima de escola e eficácia da escola. In A. Nóvoa (ed), *As Organizações em Análise*. (pp. 121-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2010), *Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta*, in *Magis* V3, N5, Art.3, Colombia: Bogotá.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2010), *El liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones* in *Psicoperspectivas*, Vol 9, nº2, 2010, pp.9-33.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (2008). *Diferenciação Pedagógica*. In Actas e Seminários. Equidade na educação: prevenção de riscos educativos (pp.109-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Caeiro, A. (2013), *Práticas de Liderança para uma Escola Inclusiva* Dissertação de Mestrado apresentado na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2013. Lisboa.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional de professores, in *Conferência para o Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa.
- Carvalho, V.; Ray, S. (2006). Intersecção da prática camerística com o ensino do instrumento musical. In *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*, p. 1027-1031. Brasília: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música.
- Chiavenato, I. (2002) – *Teoria Geral da Administração*. Vol.2. 6a ed. Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I.(2004). *Administração nos novos tempos*. 2ª Ed. – Rio de Janeiro : Elsevier.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, L., Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Costa, J. A. (1997). *O Projecto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*, 3ª ed. Porto: ASA

Costa, J. A. (2003). *O Projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e práticas*, 2ª ed. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (2007). *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.97-118.

Day, C. (2001), *Desenvolvimento Profissional dos professores*. Porto: Porto Editora

Day, C. (2007). A Liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In J.C. Morgado & M. I. Reis (org.) *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectiva europeia*. Universidade do Minho, *Cadernos CIED*, pp. 30-39.

Domingos Fernandes (Coord.); Jorge Ramos Do Ó ; Ana Paz (2008), *Ensino artístico especializado da música: para a definição de um currículo do ensino básico* Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes, Guia Prático para a Avaliação do Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponível em <http://www.Shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>

Equipa Internacional de Países Participantes do Programa Petra II, Acção II (1995). *O professor Aprendiz – Criar O Futuro*. Porto: Des.

Estêvão, C. (1998a). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade - perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, C. (2007), *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Porto: Porto Editora.

Ferreira, F. (2011), *Influência da Música de Câmara no ensino de Saxofone*. Dissertação de mestrado em Ensino de Música publicada, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.

Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., Palma, E. (1998). *Ensino Especializado Da Música Reflexões De Escolas E De Professores*. Lisboa: Me – Departamento do Ensino Secundário.

Folhadela, Paula (Coord.A) (2000). *Revisão Curricular Do Ensino Vocacional Da Música: Relatório Do Grupo De Trabalho, Maio De 2000*. (Documento Policopiado).

Formosinho, J. , Ferreira, F. , Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Asa, pp. 147-159, *A escola das pessoas para as pessoas - para um manifesto antiburocrático*.

- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica, Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001), *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2009). *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gidens, A. (1987). *Social Theory and Modern Sociology*, Cambridge, Polity Press, 1987 (ed., em colaboração com J. Turner): *Social Theory Today*, Cambridge, Polity Press, 1987.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2011). *Os Novos Líderes: A Inteligência Emocional nas Organizações*. (4a ed). Editora Gradiva. (Original publicado em 2002).<http://dited.bn.pt/31617/2604/3154.pdf>
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; Mckee, A. (2007). *Os Novos Líderes - A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gonçalves, E. (2011). *Supervisão e avaliação no ensino especializado de Música*, In Revista de Educação Musical. Lisboa: apem nº 136.
- Gomes, C. A. F. F. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*. Memória final do CESE em Direcção Pedagógica e Administração escolar não publicada. Instituto Jean Piaget.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000a). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, M. A. S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hopkins, D. (1996). *Estrategias para el desarrollo de los centros educativos en II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 377-402.
- Iria, A. V. K. (2011). *O Ensino da Música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974*. Dissertação de

Mestrado em Música não publicada. Universidade de Aveiro.

Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio .

Leandro, E. (2002) *Guião para Auto-avaliação de Desempenho – Parte I*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, UM, 1992, p. 42)

Machado, J.; Alves, J. M. (Orgs.) (2014). *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora

Marujo, H., Neto, L., Perloiro, M. (1998), *A Família e o Sucesso Escolar*, Lisboa: Editorial Presença.

Muñoz Sedano & M. Roman Perez – *Modelos de Organización Escolar*. Madrid, Editorial Cincel, 1989, pp. 41-46.

Mota, G. (2007). *A Música no 1º Ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular*, In Revista de Educação Musical. Lisboa: apem nº 128-129.

Neves, J. (2006), *Aptidões individuais e teorias motivacionais”* in Ferreira, *Manual de Psicossociologia das Organizações*, Lisboa : McGraw-Hill, pp.255-278.

Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre.

Nóvoa, A. (1992) – *As Organizações Escolares em Análise*: Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 26-28.

Yin, R. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*,(2ª Ed.) Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar in Alarcão, I.(org) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Ó Neill, S. (1999). Quais os Motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? *Motivação e Flow Theory*, In *Música, Psicologia e Educação*; Edição: Cipem Centro de Investigação em Psicologia da Música; Escola Superior de Educação do Porto.

Orvalho, L. (2010). *A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso*. Dissertação de Doutoramento apresentada na FEP/UCP, em 2 de Junho de 2011. Porto:UCP (pp. 45- 52).

Palheiros, G. (1998). *Jos Wuytack, Músico e Pedagogo*. In Revista de Educação Musica Lisboa: apem, nº 9.

Pacheco, A. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Dissertação de Mestrado em Estudo da Criança - especialização em Música da Universidade do Minho – Braga.

Perrenoud, Ph. (2000). *10 Competências Para Ensinar*. (Reimpressão em 2007). Porto Alegre (Brasil): Artmed.

Perrenoud, Ph. (2002). *Aprender a negociar a Mudança em Educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA.

Quivy, Raymond e campenhoudt, Luc Van, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, gradiva, 1992.

Ramos, J. (2014), *A Supervisão Pedagógica como processo de desenvolvimento profissional e organizacional*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica. Porto.

Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In Alarcão, I. (org). *Escola Reflexiva e Supervisão- Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, A. J. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Dissertação de Mestrado em Estudo da Criança - especialização em Música da Universidade do Minho – Braga.

Ribeiro, A. J. P. & Vieira, M. H. (2010). *O ensino da música em regime articulado: projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa*. *Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiás: Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas. p. 1424-1434.

Ricardo, L. (2014), *O Líder e a Liderança*. Lisboa: Chiado Editora

Rodrigues, H. (1992). *Pedagogia Kodály - Entrevista a Peter Erdei*. In Revista de Educação Musical, Lisboa: apem, nº 74.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos professores*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sampieri, R., Collado, C., Lúcio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*, 3ª. edição. S.Paulo: Mc Graw

Santos, J. (1996). *Educação artística em Portugal; privilégio de alguns ou direito de todos?* In Revista de Educação Musical. Lisboa; apem, nº 88.

Santos, M. (2003). *Paulo Maria Rodrigues e Helena Rodrigues (2003), Andakibebé*. In Revista de Educação Musical: Lisboa, apem.

- Sedano, A & Perez, M (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Ed. Cincel.
- Sergiovanni, T.(2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Edições: ASA, ISBN 9789724137032.
- Silva, L. L. F. (2008). A educação musical em Portugal. *Revista Electrónica De LEEME*, 29-72.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação, Músicae Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, R (2003), *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música* , Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake,Robert E. (2012) *A arte da investigação com estudos de caso*.(3ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thurler, G.(2001), *Inovar no interior da escola*, Porto Alegre, Artmed.
- Tuckman, Bruce W (2012). *Manual de investigação em Educação – Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Coleção Educação Especial (18). Porto: Porto Editora.
- Tuckman, Bruce W (2012). *Manual de investigação em Educação – Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. A. (2002). *O Conservatório De Música; Professores, Organização E Políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, A. (2003). *Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do século XX: contributos para uma análise crítica* in *Revista de Educação Musical*, 115, pp.14-28.
- Vasconcelos, A. (2009). *Ensino especializado da música: um debate político em torno das políticas públicas* in *Revista de Educação Musical*, 132, pp.16-32.
- Vieira, A.J. (2003). *Ensino Especializado Da Música Numa Escola Privada Centralidade(S) E Liderança Do Director Pedagógico* Dissertação de Mestrado Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho – Braga.
- Cabral, I. (2013), *Gramática Escolar e (In)Sucesso – Os Casos do Projeto Fénix , Turma Mais e ADI*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Vieira, M. H. (2009). *O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e de desmotivação*. In, *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, M. H. (2006). *O Ensino da Música em Portugal no Início do Século XXI. Estudo sobre as Políticas de Ramificação Curricular*. Tese de Doutoramento não publicada, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Wuytack, J. & Palheiros (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Musical De Pedagogia Musical

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre:Bookman.

Zander, B. & Zander, R. (2001). *A Arte da possibilidade. Criando novas possibilidades para transformar sua vida*. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Campus.

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei nº 18 881, de 25 de Setembro de 1930 – Reestrutura o Conservatório Nacional e define os planos de estudos de ensino da música e do teatro.

Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro – Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Portaria nº 294/84, de 17 de Maio – Aprova o plano de estudos dos Cursos Gerais de Música, a nível do ensino preparatório e ensino secundário unificado, assim como o plano de estudos do Curso Complementar de Música ao nível do ensino secundário.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho nº 187/ME/91, de 4 de Novembro – Estabelece condições para a celebração de protocolos entre as escolas do ensino vocacional de música e as escolas do ensino regular ou genérico.

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro – Estabelece as Bases Gerais da Educação Artística nas suas várias vertentes

Portaria n.º 531/1995 de 2 de Junho

Despacho nº 9922/98 (2ª série), de 12 de Junho – Regulamenta as condições de estabelecimento

de contratos de patrocínio entre o Estado e as entidades de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

Portaria nº 220 e nº 221/2007 de 1 de Março

Decreto-Lei nº 71/99, de 12 de Março – Estabelece as competências do Ensino Particular e Cooperativo.

Portaria nº 1550/2002, de 26 de Dezembro – Publica os planos de estudo dos Cursos Básicos do Ensino Especializado da Música e da Dança, em regime articulado, assim como as condições de admissão, constituição de turmas, avaliação e certificação dos alunos nos cursos básicos e secundários neste regime de frequência.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 152/2013 de 4 de novembro - Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior

Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de setembro - Estabelece o regime jurídico do pessoal docente em exercício efectivo de funções nos estabelecimentos públicos de ensino especializado da música.

Despacho nº 17.656/98 (2ª série)

Portaria nº 370/98, de 29 de junho - Estabelece os planos de estudo e as condições em que podem ser conferidos os diplomas e certificados de modo a regularizar a situação dos detentores das habilitações obtidas ao abrigo do regime de experiência pedagógica, permitindo, designadamente, o seu ingresso nos quadros das escolas de música.

Portaria nº 693/98, de 3 de setembro - Define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música, público, particular e cooperativo e aprova o elenco de habilitações para a respectiva docência.

Portaria nº 225/2012, de 30 de julho - Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do [Ensino Básico](#).

Portaria nº 691/2009, de 25 de junho - Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo.

Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro - Altera (primeira alteração) a Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho, que cria os cursos básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo, e procede à respectiva republicação.

Lei nº 9/79 de 19 de março - Estabelece as bases do ensino particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 138-C/2010, de 28 - Regula o apoio do Estado aos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo de ensino não superior, procedendo à quarta alteração do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro.

Portaria n.º 59/2014 de 7 de março - Fixa os termos da gestão flexível do currículo, no âmbito da autonomia pedagógica das escolas particulares e cooperativas a que se refere o artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro.

Decreto-Lei 513/79 de 27 de dezembro - Aprova e publica em anexo o regulamento da carteira profissional do jornalista.

Decreto-Lei 137/2012 de 12 de julho - Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e procede à sua republicação.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro - Altera (sétima alteração) o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, republicado em anexo e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de N

## WEBGRAFIA

Alves, M.(2015), As Lideranças nas organizações escolares - Uma prática essencial, <http://terrear.blogspot.pt/2015/05/as-liderancas-nas-organizacoes.html>, acedido em 6/03/2016.

Cabral, I (2009) Para uma Visão Transformadora da Supervisão. <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>, Acesso em 20/02/2016,

Cabral, I. (2016). *Naquele Engano da Alma, Ledo e Cego* . [Em linha]. Disponível em [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=849012151891716&id=287831151343155&sbstory\\_index=0](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=849012151891716&id=287831151343155&sbstory_index=0) Consultado em 16 de fevereiro de 2016.

Fernandes, D; Ó, J& Ferreira, M. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico Especializado: Relatório Final, Fevereiro (2007)*, (Documento Policopiado, disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/RelatórioEnsinoArt%C3%ADsticol.pdf> acesso em 10 de Julho de 2015.

Fernández Díaz, M.J.; Álvarez Fernández, M. Y Herrero Toranzo, E. (2002): *La Dirección Escolar Ante Los Retos Del Siglo Xxi*. Madrid, Edit. Síntesis. Acedido Em 29 /08/2015  
[Http://Www.Mecd.Gob.Es/Revista-Cee/Pdf/N5-Fernandez-Diaz.Pdf](http://Www.Mecd.Gob.Es/Revista-Cee/Pdf/N5-Fernandez-Diaz.Pdf)

Meloteca (2013) – *Escolas profissionais de musica*. In MELOTECA – Meloteca : sítio de músicas e artes desde 2003 [Em linha]. Avintes : Meloteca. [Consult. 10 nov. 2015]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.meloteca.com/escolas-profissionais-de-musica.htm>>.

Nóvoa, A. (2012). *Docência e Mediação da Aprendizagem*. Congresso de Educação Básica. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PM3upGLWOOE>, Consultado em 20/02/2015

Nóvoa, A. (2012), *O ofício do professor*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=txleZKamajE> acesso em 10/01/2015

Nóvoa, A. (2011) O Regresso dos Professores. [https://www.youtube.com/watch?v=quRhSRo\\_Sal](https://www.youtube.com/watch?v=quRhSRo_Sal)  
Acesso em 9/02/2015

Nóvoa A. (2014), *Escola Pública: A liberdade como princípio, a liberdade como fim*, in *Educação e Matemática*. nº 126 (Jan - Fev), Disponível [http://apm.pt/files/\\_EM126\\_pp01-02\\_531dd55d5ac67.pdf](http://apm.pt/files/_EM126_pp01-02_531dd55d5ac67.pdf), (Consultado em 16 de Dezembro de 2014).

Nóvoa, A. (2012). *Docência e Mediação da Aprendizagem*. Congresso de Educação Básica. <https://www.youtube.com/watch?v=SPRwHeyBjWs> acesso em 12/06/2014

Santos., C., Gonçalves,D.,Ferraz, F.&Costa, M. (2008). *A Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re) organização: reptos à Supervisão Pwedagógica*, in *Cadernos de Estudo*, no 7, Porto. Ese de Paula Fransinetti, pp. 23-36. <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/144>. Acedido em 5/03/2016.

Soares, M. C. (2016). *Práticas Docentes e Lideranças Escolares* , Uma síntese do Seminário de 24 de fevereiro de 2016, <https://www.facebook.com/287831151343155/photos/pb.287831151343155.-2207520000.1457364046./860059180787013/?type=3&theater> , acedido em 6/03/2016.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD. Disponível em <http://www.google.com/webhp?hl=pt-PT#sclient=psy&hl=ptPT&site=webhp&q=Tomlinson%2C+C.+%281999%29.+The+differentiate>; acedido em 13/7/2014].



## **ANEXOS**

## Anexo I

Inquérito por questionário aos Coordenadores de Departamento Curricular

Caro(a) Coordenador(a)

No âmbito do trabalho de Mestrado em Ensino da Música que me encontro a desenvolver na Universidade Católica Portuguesa, sob o título: Lideranças e Práticas Pedagógicas no Ensino Especializado da Música - Um Estudo de Caso Múltiplo, foi criado o presente questionário. Este inquérito procura compreender o tipo de ação desenvolvida pelas lideranças intermédias na sua própria perspetiva e identificar formas de a melhorar. Solicita-se a sua preciosa colaboração na resposta ao mesmo, assumindo a confidencialidade das suas respostas, que serão trabalhadas globalmente e utilizadas exclusivamente para efeitos deste estudo.

Agradeço a disponibilidade e colaboração prestada.

Ivone Ribeiro

### PARTE I

Assinale, para cada item, a resposta que corresponde à sua situação.

**Sexo:**

Feminino -

Masculino -

**Idade:**

Até 35 anos -

De 35 a 50 anos -

Mais de 50 anos -

**Tempo de experiência profissional:** \_\_\_\_\_

## PARTE II

Evidencie o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem relativamente ao **papel por si desempenhado, enquanto Coordenador de Departamento, ao nível da planificação docente, das práticas pedagógicas e da sua monitorização e avaliação.**

Leia, por favor, cuidadosamente cada uma das afirmações e utilizando a escala abaixo indicada, coloque um **X** na coluna que melhor corresponda à sua opinião.

**1.** Discordo totalmente; **2.** Discordo; **3.** Concordo; **4.** Concordo Totalmente; **S/O** - Sem opinião.

	<b>Como Coordenador de Departamento na minha escola...</b>						<b>/O</b>
<b>a)</b>	... contribuo para a construção do contexto, do ambiente, e das motivações que proporcionam aos professores no seu dia a dia desenvolverem um bom trabalho.						
<b>b)</b>	... invisto na supervisão do currículo e na adaptação dos programas oficiais do Conservatório ao contexto escolar.						
<b>c)</b>	... mobilizo todos os professores planificação conjunta implicando-os na articulação vertical e horizontal do currículo e na sequencialidade das aprendizagens.						
<b>d)</b>	... promovo a planificação em grupo e a partilha de experiências dirigidas à promoção da aprendizagem.						
<b>e)</b>	... promovo um trabalho colaborativo entre professores a construção conjunta de materiais didáticos.						
<b>f)</b>	... proporciono orientações no sentido de uniformizar os modelos das planificações quanto à sua estrutura, contribuindo para a clarificação das sequências de aprendizagem.						
<b>g)</b>	... promovo um planeamento das aulas centrado na utilização de estratégias de diferenciação pedagógica.						
<b>h)</b>	... incentivo o recurso dos docentes a modos de avaliação formativa, centrados na melhoria das aprendizagens dos alunos.						
<b>i)</b>	... potencio um trabalho em rede virtual (por exemplo moodle, dropbox) para facilitar o trabalho em equipa.						
<b>j)</b>	...incentivo os professores a darem informações precisas e cuidadas aos alunos, envolvendo-os e responsabilizando-os no seu processo de ensino/aprendizagem do instrumento.						
<b>l)</b>	... encorajo os professores a envolver os pais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.						
<b>m)</b>	... incentivo os professores a saírem da sua zona de conforto e assumirem novos desafios face à mudança da sua prática.						
<b>n)</b>	... desenvolvo processos de supervisão pedagógica e de formação contínua dos professores promovendo a reflexão-na-ação.						
<b>o)</b>	... mobilizo os professores para processos de monitorização, aferição e regulação das práticas pedagógicas entre pares.						
<b>p)</b>	... desenvolvo ações que visam apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente ao nível de competências artísticas, científicas e pedagógicas, incentivando à sua formação contínua.						

### PARTE III

#### A ação das lideranças intermédias – constrangimentos e possibilidades de melhoria.

- a. Quais os principais obstáculos / constrangimentos com os quais se tem vindo a deparar na sua ação enquanto coordenador de departamento?

- b. O que poderia ser feito na Escola para tornar mais eficaz a ação dos Coordenadores de Departamento ao nível dos seus impactos na melhoria das praticas pedagógicas e dos resultados escolares?

**Obrigada pela colaboração!**

A mestranda,

*Ivone Ribeiro*

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Caro(a) Professor(a)

No âmbito do trabalho de Mestrado em Ensino da Música que me encontro a desenvolver na Universidade Católica Portuguesa, sob o título: Lideranças e Práticas Pedagógicas no Ensino Especializado da Música - Um Estudo de Caso Múltiplo, foi criado o presente questionário. O Objetivo deste questionário é o de obter informação sobre o impacto percebido que as lideranças de topo e intermédias têm ao nível da ação pedagógica dos professores.

Solicita-se a sua preciosa colaboração na resposta ao mesmo, assumindo a confidencialidade das suas respostas, que serão trabalhadas globalmente e utilizadas exclusivamente para efeitos deste estudo.

Agradeço a disponibilidade e colaboração prestada

Ivone Ribeiro

### PARTE I

Assinale, para cada item, a resposta que corresponde à sua situação.

**Sexo:**

Feminino -  Masculino -

**Idade:**

Até 35 anos -  De 35 a 50 anos -  Mais de 50 anos -

**Formação  
Académica**

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

**Tempo de experiência profissional:** \_\_\_\_\_

### PARTE II

Evidencie o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, relativamente ao **papel que a liderança de topo** (Direção Pedagógica) desempenha **NA SUA ESCOLA**.



### PARTE III

Evidencie o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, relativamente ao **papel que as lideranças intermédias** (Coordenadores de Departamento Curricular) desempenham **NA SUA ESCOLA**.

Leia, por favor, cuidadosamente cada uma das afirmações e utilizando a escala abaixo indicada, coloque um **X** na coluna que melhor corresponda à sua opinião.

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo Totalmente; **S/O** - Sem opinião.

	<b>As lideranças intermédias na minha escola...</b>						<b>/O</b>
a)	... contribuem para a construção do contexto, do ambiente, e das motivações que proporcionam aos professores no seu dia a dia desenvolverem um bom trabalho.						
b)	... investem na supervisão do currículo e na adaptação dos programas nacionais do Conservatório ao contexto escolar.						
c)	... mobilizam todos os professores para uma planificação conjunta, implicando-os na articulação vertical e horizontal do currículo e na sequencialidade das aprendizagens						
d)	... promovem a planificação em grupo e a partilha de experiências dirigidas à promoção da aprendizagem.						
e)	... promovem um trabalho colaborativo entre professores a construção conjunta de materiais didáticos.						
f)	... proporcionam orientações no sentido de uniformizar os modelos das planificações quanto à sua estrutura, contribuindo para a clarificação das sequências de aprendizagem.						
g)	... promovem um planeamento das aulas centrado na utilização de estratégias de diferenciação pedagógica.						
h)	... incentivam o recurso dos docentes a modos de avaliação formativa, centrados na melhoria das aprendizagens dos alunos.						
i)	... potenciam um trabalho em rede virtual (por exemplo moodle, dropbox) para facilitar o trabalho em equipa.						
j)	...incentivam os professores a darem informações precisas e cuidadas aos alunos, envolvendo-os e responsabilizando-os no seu processo de ensino/aprendizagem do instrumento.						
l)	... encorajam os professores a envolver os pais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.						
m)	... incentivam os professores a saírem da sua zona de conforto e assumirem novos desafios face à mudança da sua prática.						
n)	... desenvolvem processos de supervisão pedagógica e de formação contínua dos professores promovendo a reflexão-na-ação.						
o)	... mobilizam os professores para processos de monitorização, aferição e regulação das práticas pedagógicas entre pares.						

p)	... desenvolvem ações que visam apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente ao nível de competências artísticas, científicas e pedagógicas, incentivando à sua formação contínua.					
----	---	--	--	--	--	--

#### PARTE IV

#### Sugestões para a melhoria da ação das lideranças

b) Que sugestões daria para a melhoria da ação da liderança de topo na sua escola?

a) Que sugestões daria para a melhoria da ação das lideranças intermédias na sua escola?

**Obrigada pela colaboração!**

A mestrandia,

*Ivone Ribeiro*

## **Anexo II**

### **INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES**

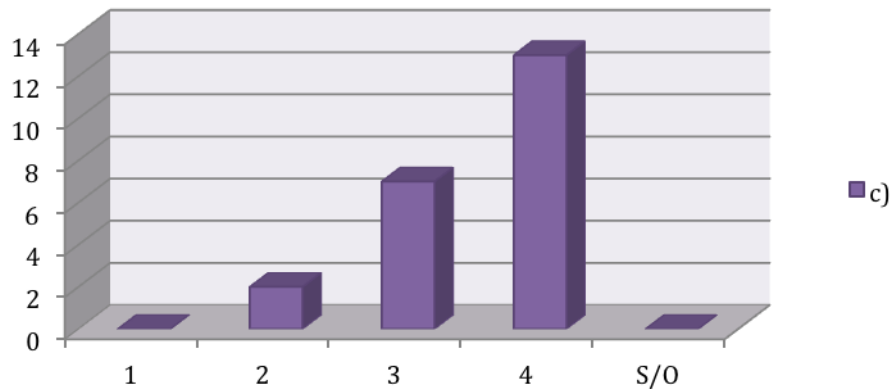
#### **Parte I**

**Professores formação académica**  
(um professor não respondeu a este item)

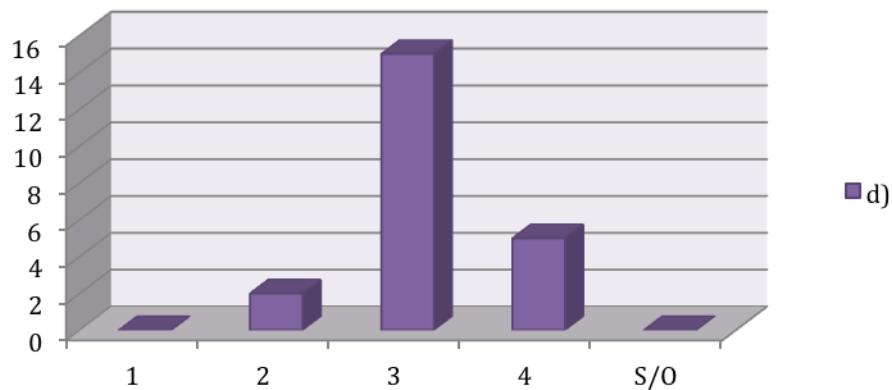
#### **Parte II**

**Papel da Liderança de Topo e implicações na Ação Docente**

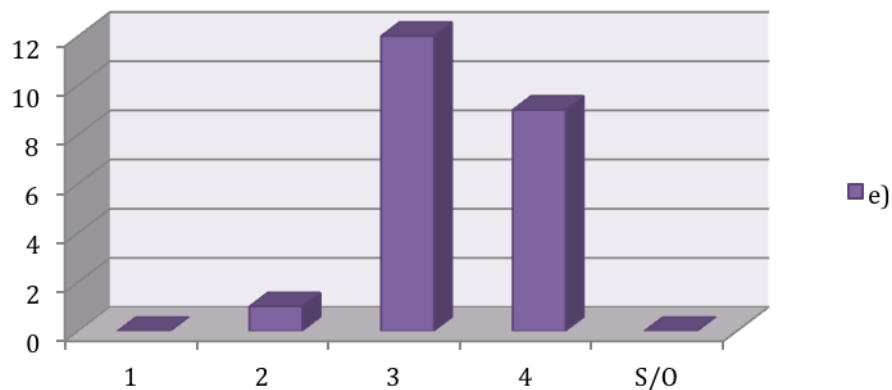
**c)** A direção pedagógica está centrada nas pessoas e transmite valores como o respeito, a lealdade e o compromisso.



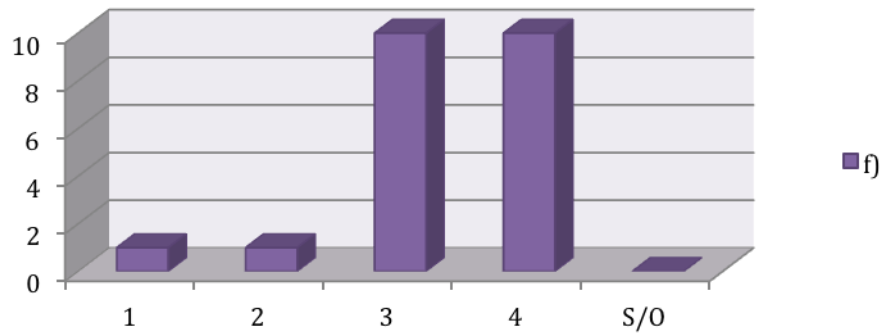
**d)** A direção pedagógica está focada na melhoria das práticas de sala de aula, assumindo-a como uma das tarefas centrais da direção escolar.



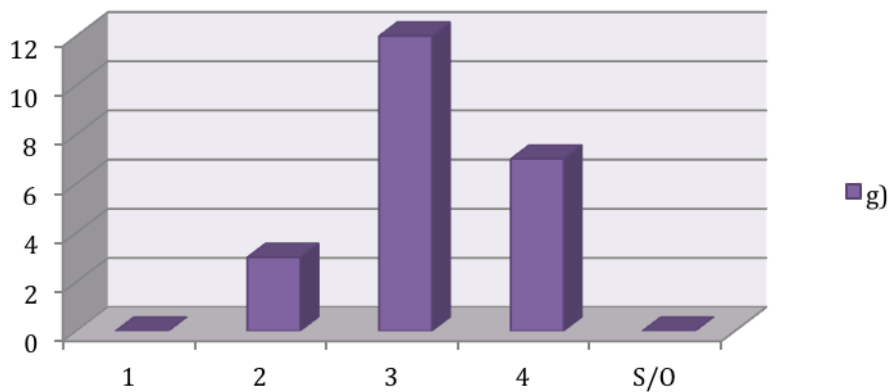
**e)** A direção pedagógica tem uma visão estratégica centrada na aprendizagem dos alunos, envolvendo os Coordenadores e professores em torno deste objetivo.



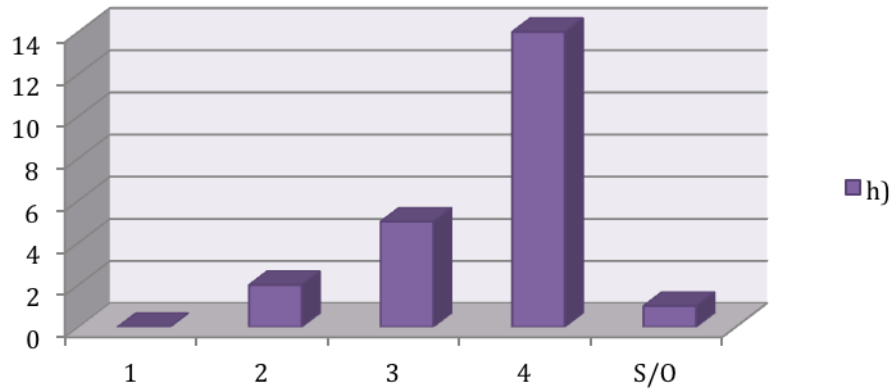
**f)** A direção pedagógica cria condições favoráveis para a aprendizagem, incentivando os professores a uma cultura de participação assente na reflexividade crítica.



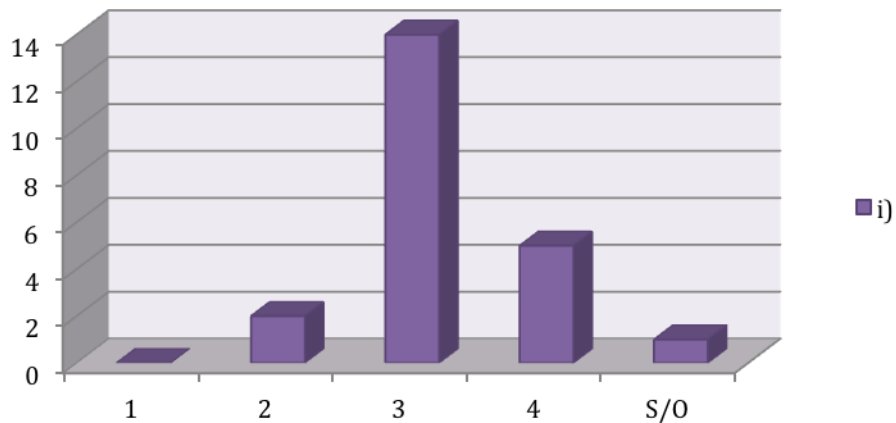
**g)** A direção pedagógica promove a articulação das orientações estratégicas, através do envolvimento e comprometimento dos Coordenadores e Professores.



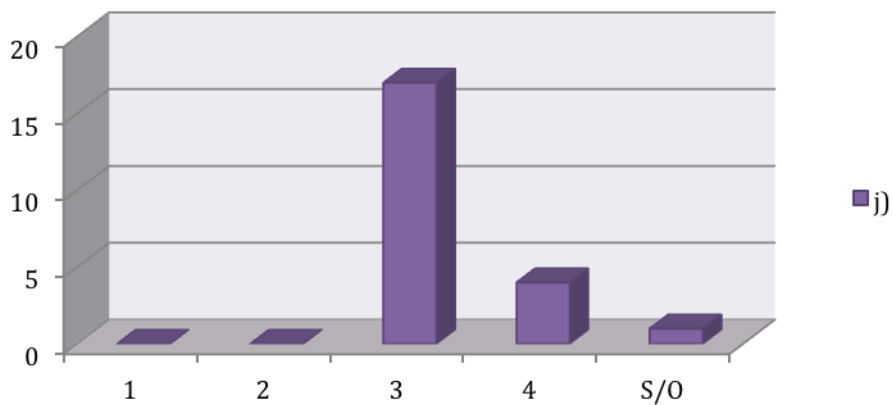
**h)** A direção pedagógica valoriza os professores e as iniciativas que visem a melhoria da qualidade artística dos alunos.



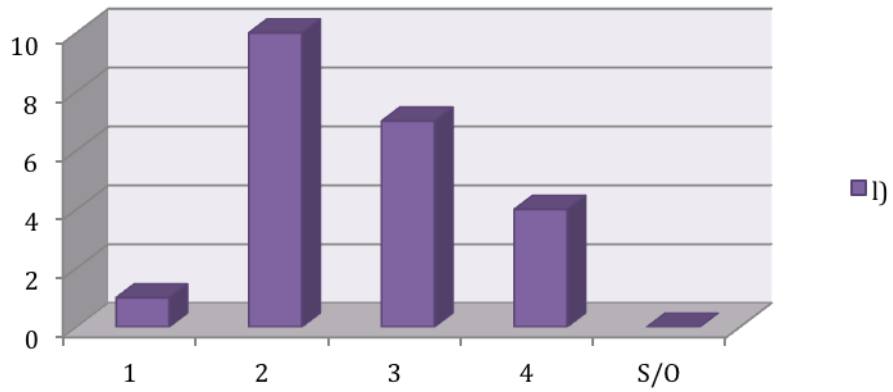
**i)** A direção pedagógica promove a reflexão conjunta dos docentes sobre os resultados dos alunos.



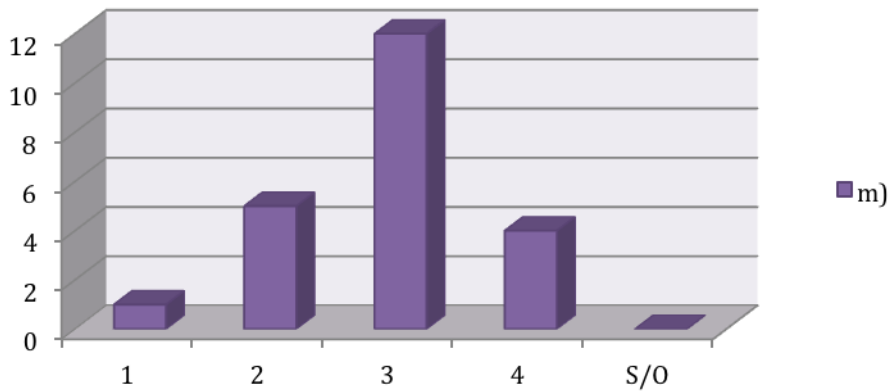
**j)** A direção pedagógica promove a construção e a gestão partilhada do conhecimento.



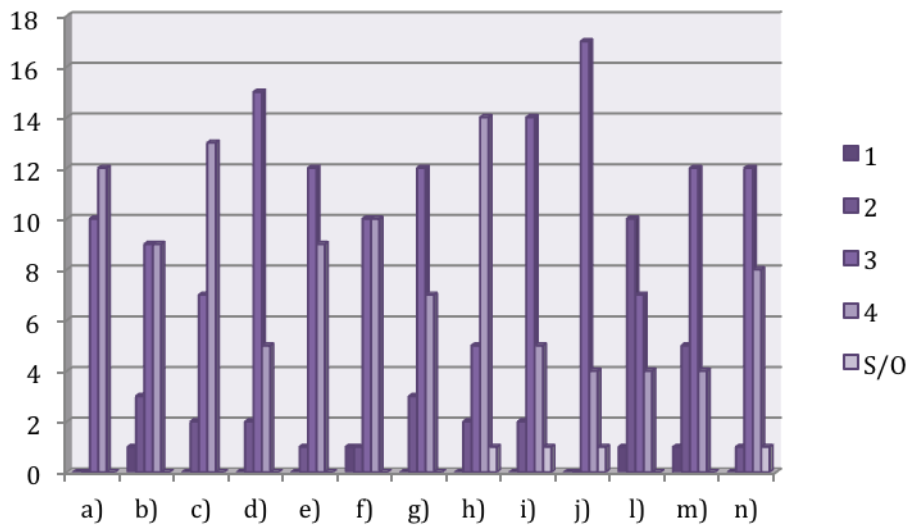
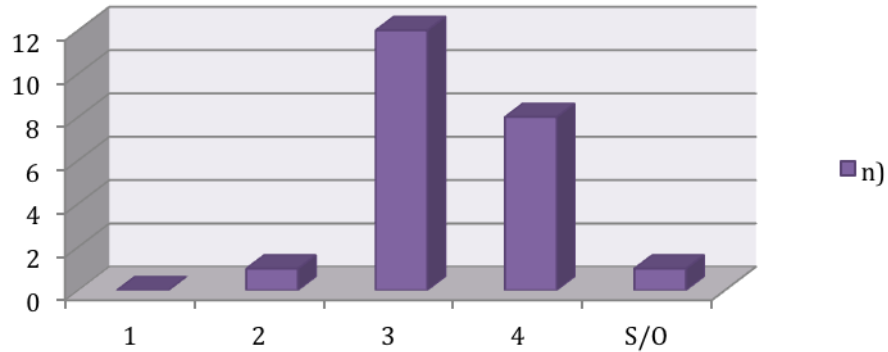
**l)** A direção pedagógica cria condições para o desenvolvimento profissional dos docentes, nomeadamente através da promoção de ações de formação contínua.



**m)** A direção pedagógica assume um papel relevante na construção de um perfil profissional específico do professor do ensino especializado da música.



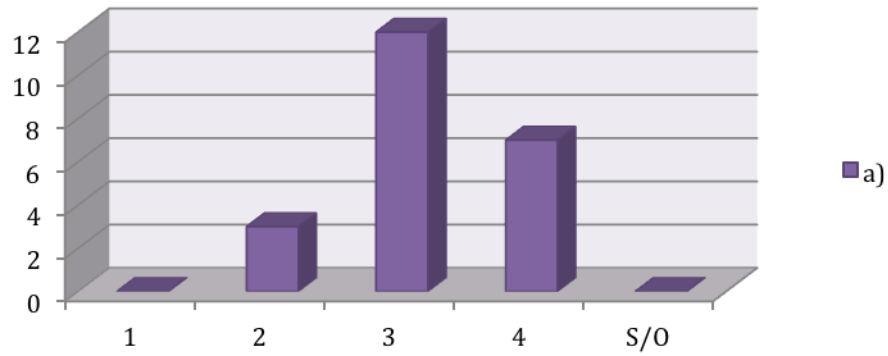
**n)** A direção pedagógica mobiliza os professores para a mudança e para a inovação, com vista ao seu desenvolvimento profissional e à melhoria do sucesso educativo.



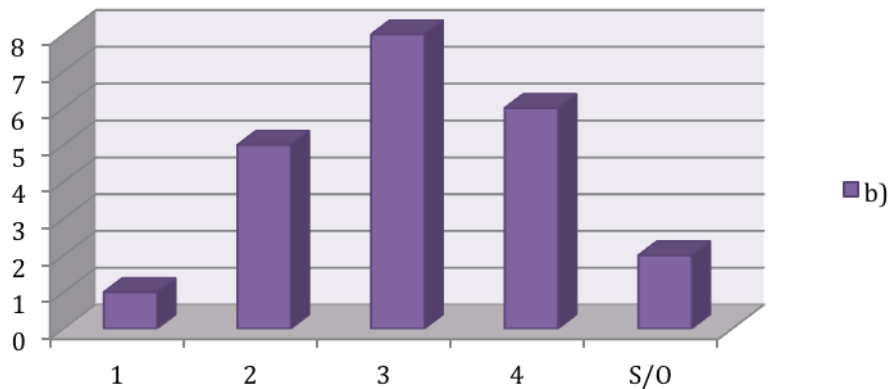
## Professores Parte III

### As lideranças intermédias na minha escola...

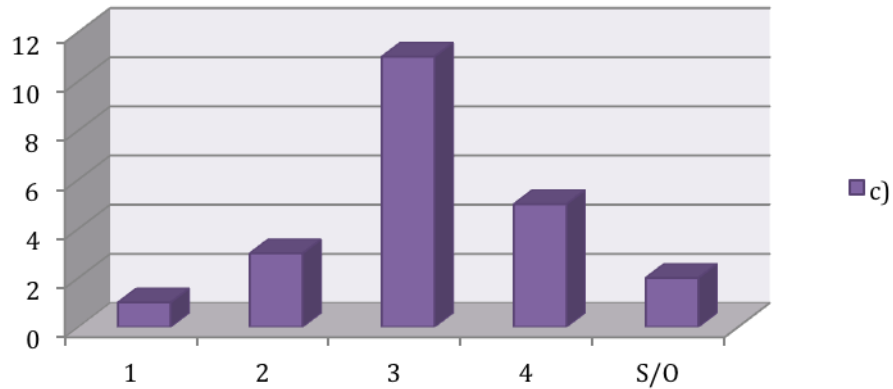
**a)** ... contribuem para a construção do contexto, do ambiente, e das motivações que proporcionam aos professores no seu dia a dia desenvolverem um bom trabalho.



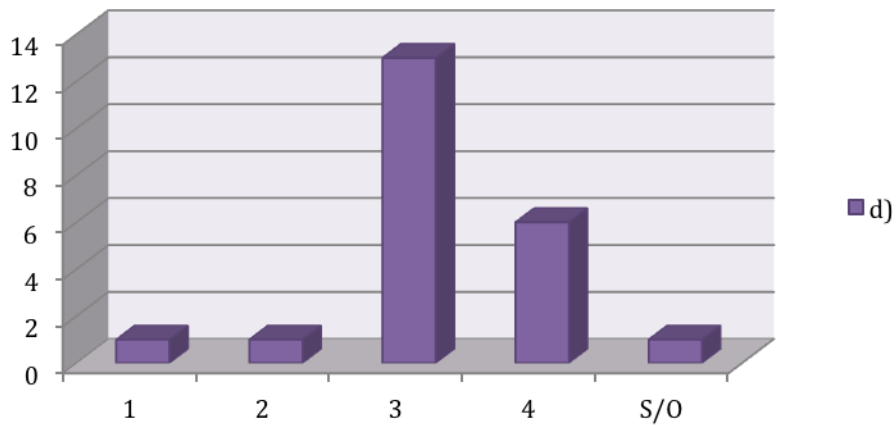
**b)** ... investem na supervisão do currículo e na adaptação dos programas nacionais do Conservatório ao contexto escolar.



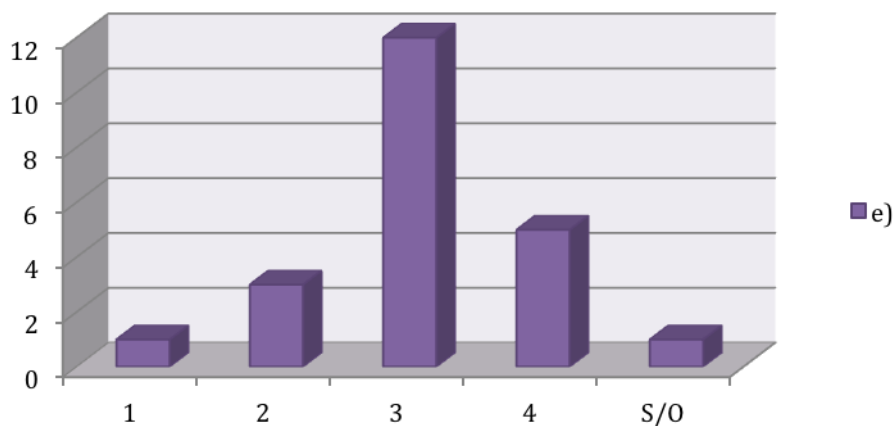
**c) ... mobilizam todos os professores para uma planificação conjunta, implicando-os na articulação vertical e horizontal do currículo e na sequencialidade das aprendizagens**



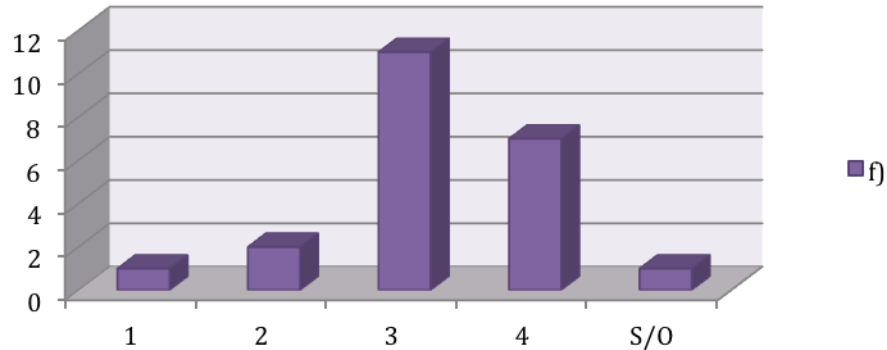
**d) ... promovem a planificação em grupo e a partilha de experiências dirigidas à promoção da aprendizagem.**



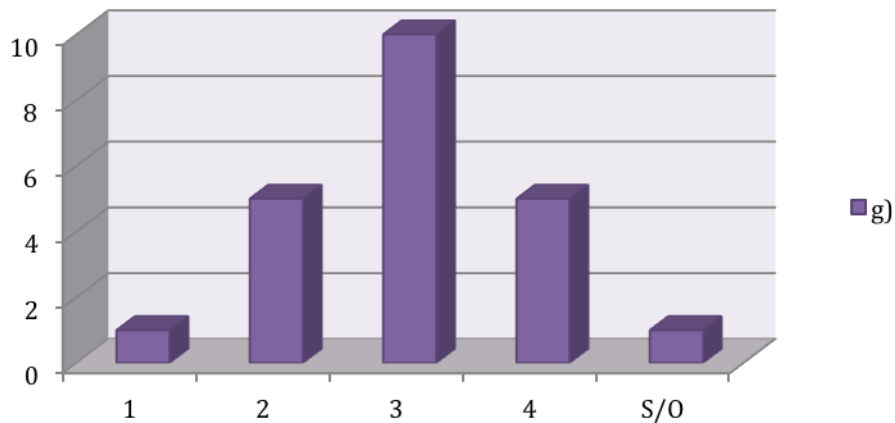
**e) ... promovem um trabalho colaborativo entre professores a construção conjunta de materiais didáticos.**



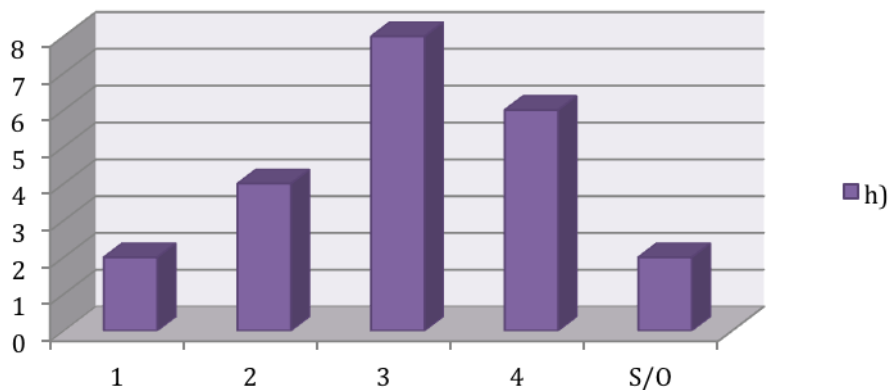
**f)** ... proporcionam orientações no sentido de uniformizar os modelos das planificações quanto à sua estrutura, contribuindo para a clarificação das sequências de aprendizagem.



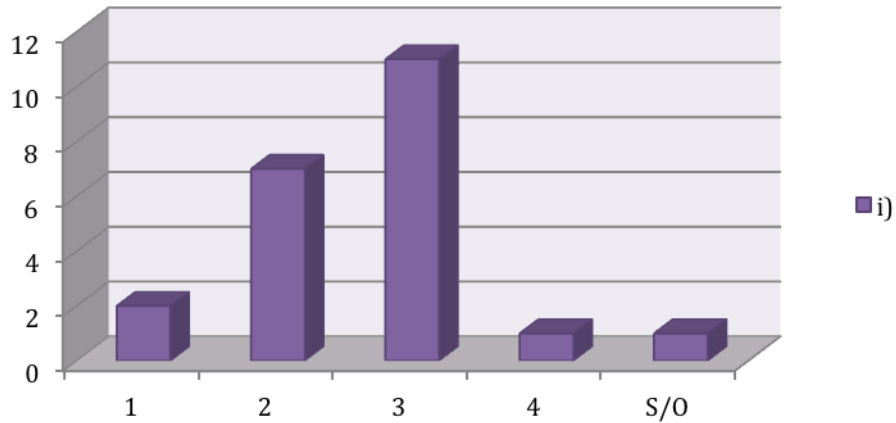
**g)** ... promovem um planeamento das aulas centrado na utilização de estratégias de diferenciação pedagógica.



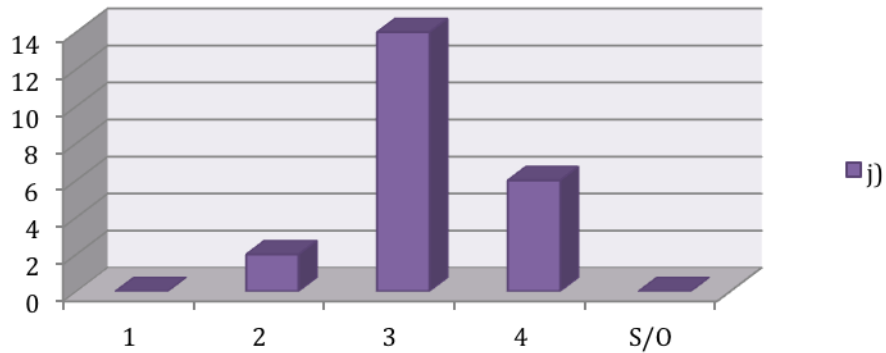
**h)**... incentivam o recurso dos docentes a modos de avaliação formativa, centrados na melhoria das aprendizagens dos alunos.



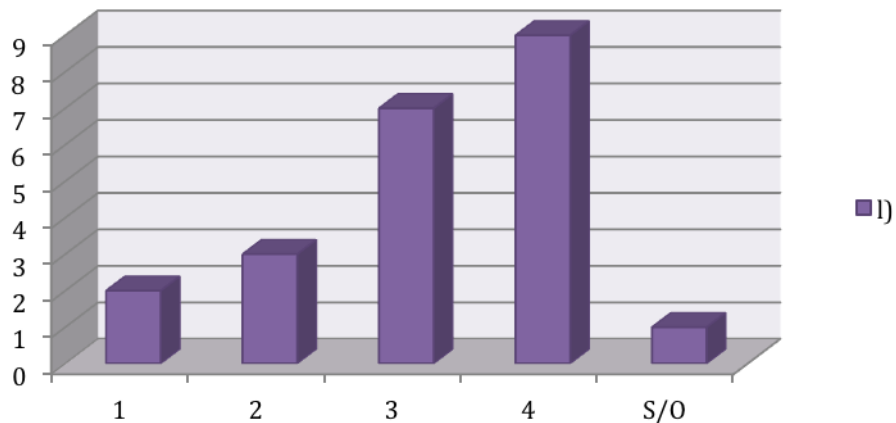
**i)...** potenciam um trabalho em rede virtual (por exemplo moodle, dropbox) para facilitar o trabalho em equipa.



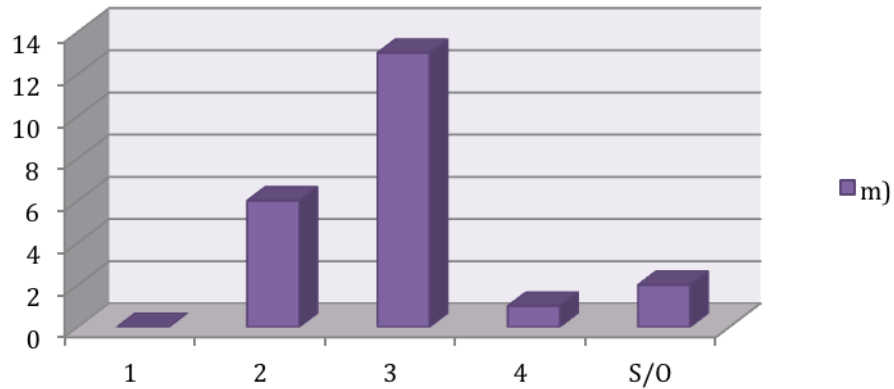
**j)...**incentivam os professores a darem informações precisas e cuidadas aos alunos, envolvendo-os e responsabilizando-os no seu processo de ensino/aprendizagem do instrumento.



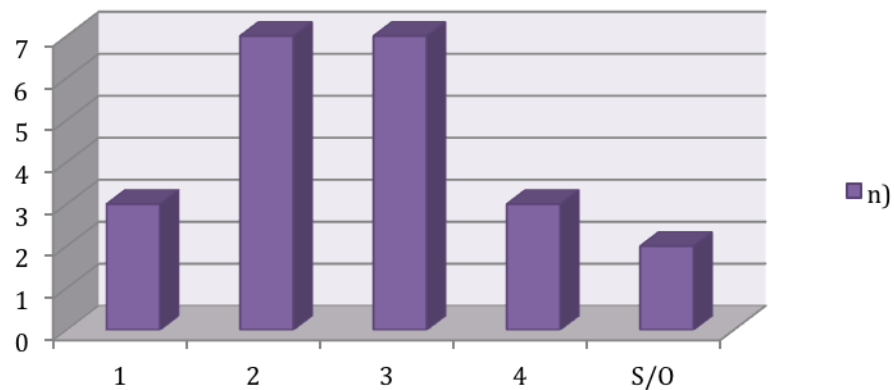
**l)...** encorajam os professores a envolver os pais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.



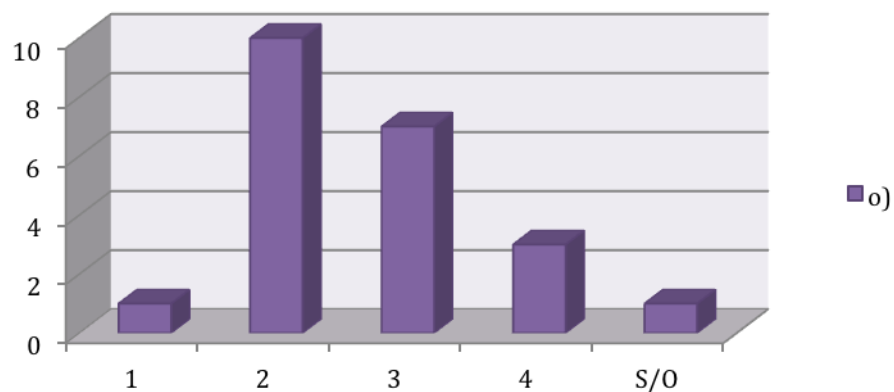
**m)** ... incentivam os professores a saírem da sua zona de conforto e assumirem novos desafios face à mudança da sua prática.



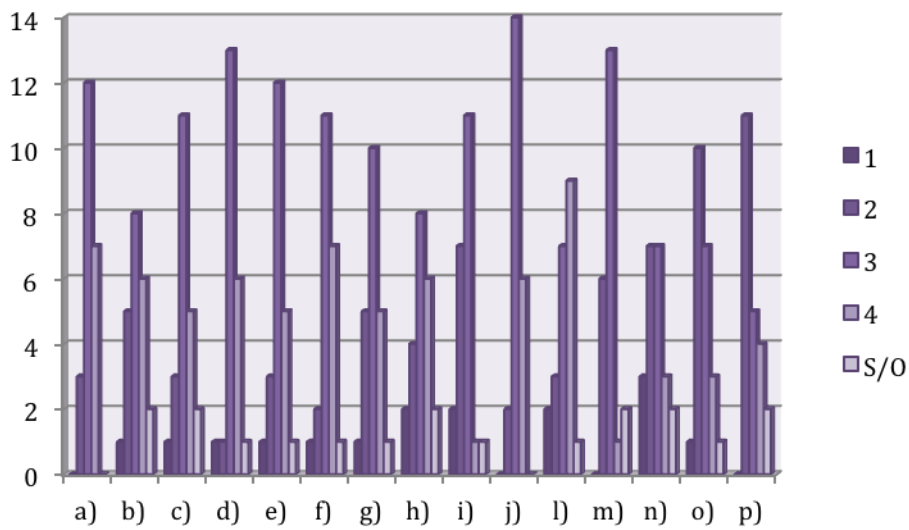
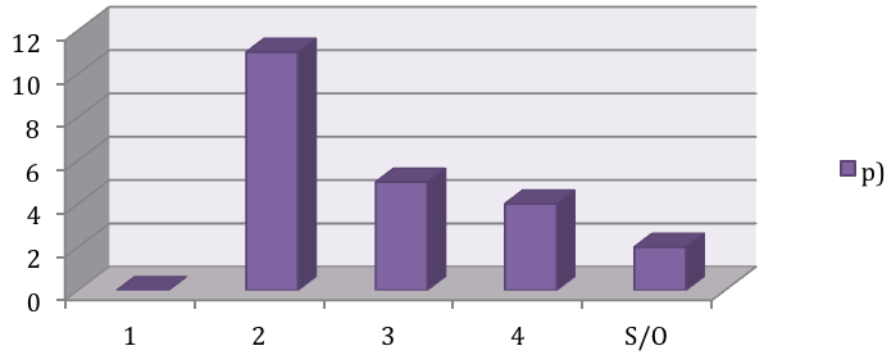
**n)** ... desenvolvem processos de supervisão pedagógica e de formação contínua dos professores promovendo a reflexão-na-ção.



**o)** ... mobilizam os professores para processos de monitorização, aferição e regulação das práticas pedagógicas entre pares.



**p)** ... desenvolvem ações que visam apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente ao nível de competências artísticas, científicas e pedagógicas, incentivando à sua formação contínua.



## Questões abertas dos Inquéritos por questionário aos Professores

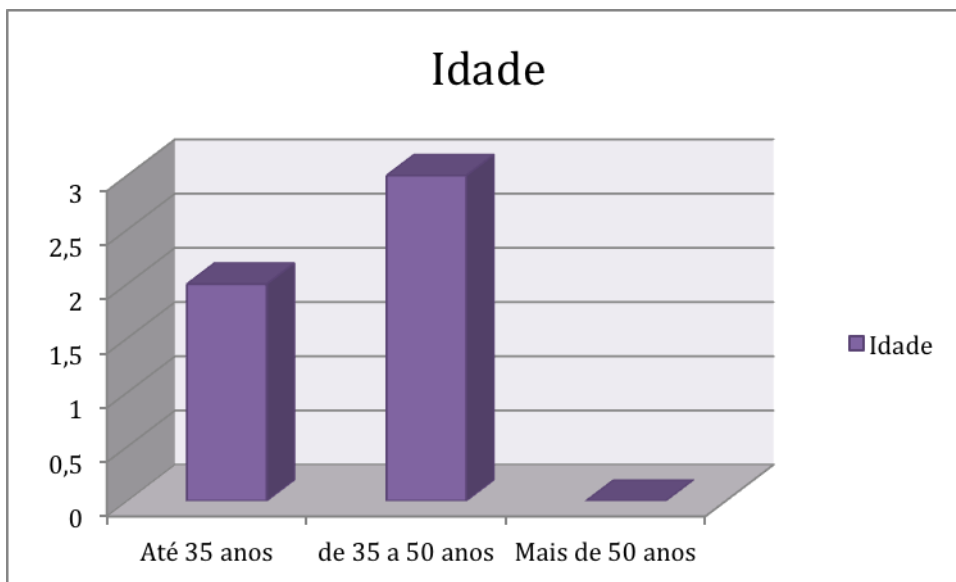
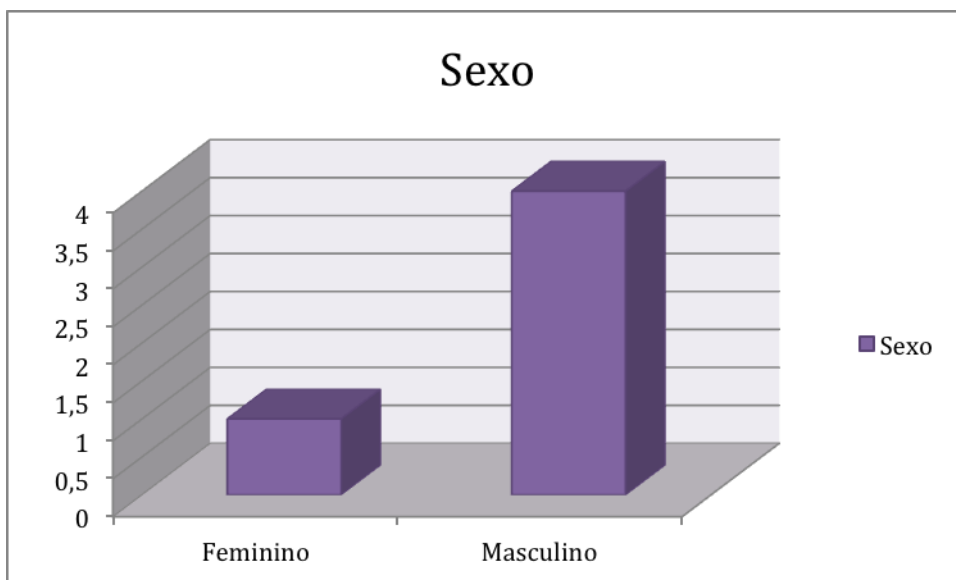
### Análise de conteúdo

Dos 21 professores: 7 responderam às duas questões; 1 à questão da alínea a) 1 à questão da alínea b)		
<b>Categorias / Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<p><u>Melhoria das Lideranças:</u></p> <p><u>De Topo</u></p>	<p>Comunicação entre liderança de Topo e Docentes</p>	<p>“ Uma melhor Comunicação entre liderança e professores”.</p> <p>“Haver mais sentido de Comunicação e Cooperação na Comunidade Educativa”</p> <p>“A Comunicação. Penso que deveriam estar mais próximos do corpo docente.”</p>
<p><u>Intermédias</u></p>	<p>Comunicação entre Lideranças Intermédias e Docentes</p> <p>Comunicação entre Docentes e Lideranças de Topo</p>	<p>“Melhorar Comunicação entre Direção Pedagógica e Docentes. Ex: relatórios semanais sobre assuntos discutidos em Conselho Pedagógico”.</p> <p>“Uma melhor Comunicação entre Coordenadores e Professores”</p> <p>“Mais Comunicação”</p>

## Tratamento de Dados

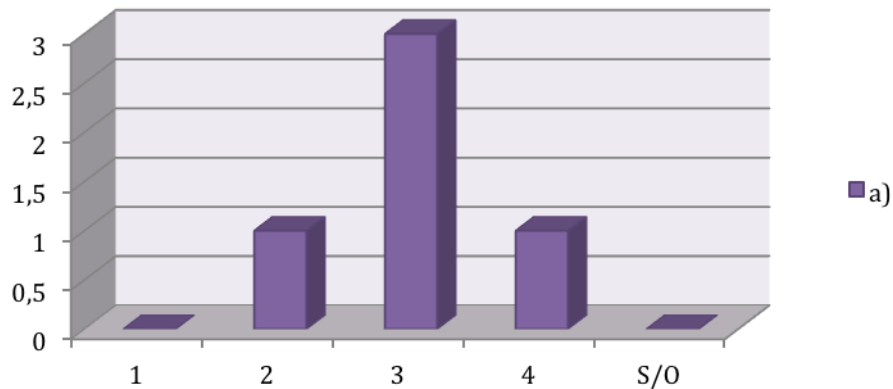
### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

#### Parte I

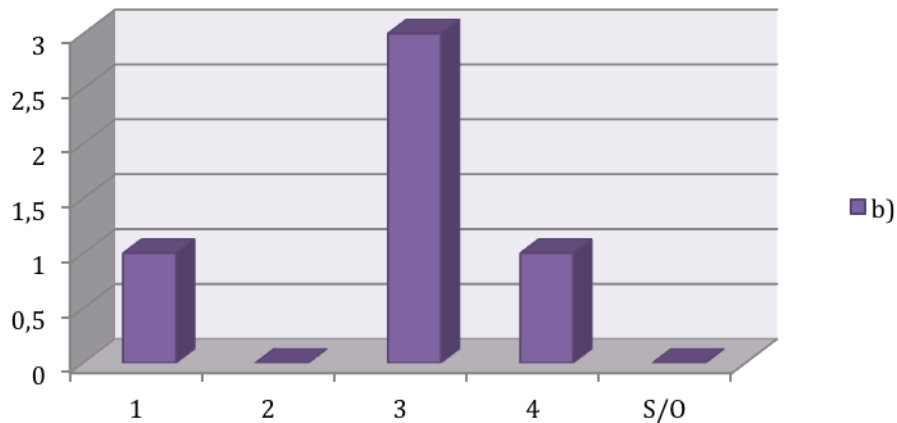


#### Parte II

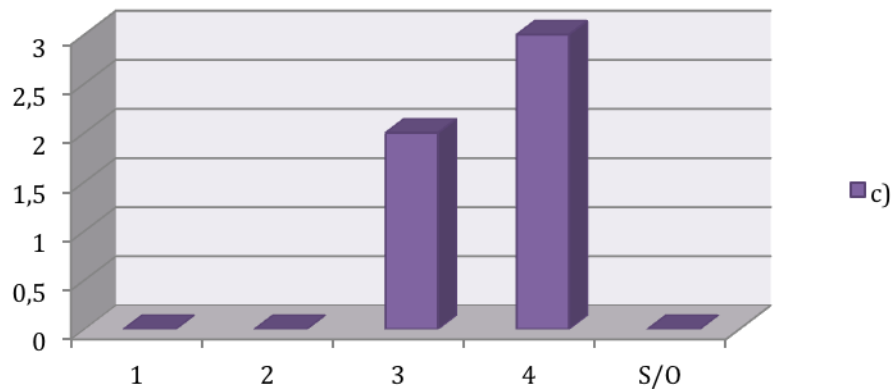
**a) ... contribuo para a construção do contexto, do ambiente, e das motivações que proporcionam aos professores no seu dia a dia desenvolverem um bom trabalho.**



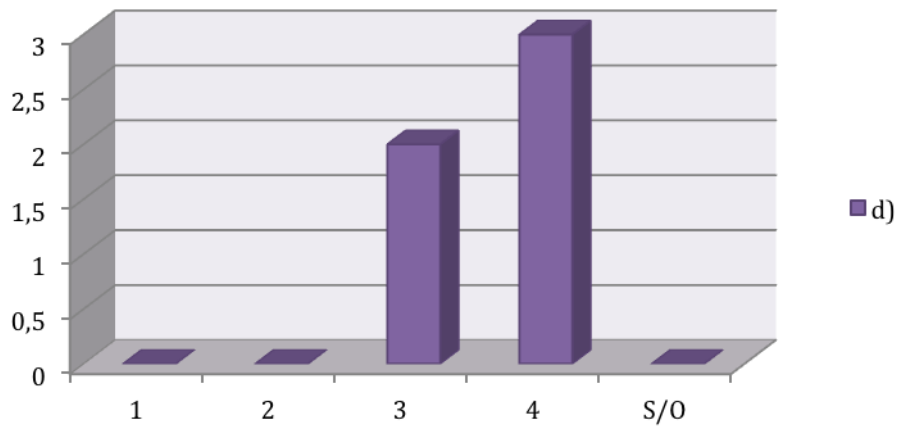
**b) ... invisto na supervisão do currículo e na adaptação dos programas oficiais do Conservatório ao contexto escolar.**



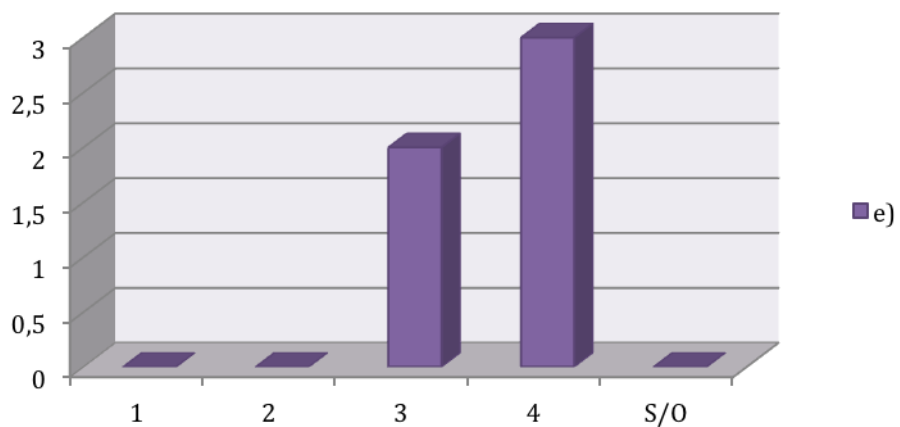
**c) ... mobilizo todos os professores planificação conjunta implicando-os na articulação vertical e horizontal do currículo e na sequencialidade das aprendizagens.**



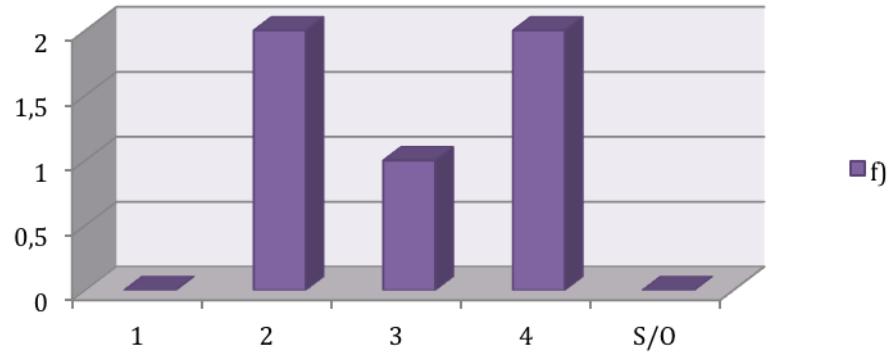
**d) ... promovo a planificação em grupo e a partilha de experiências dirigidas à promoção da aprendizagem.**



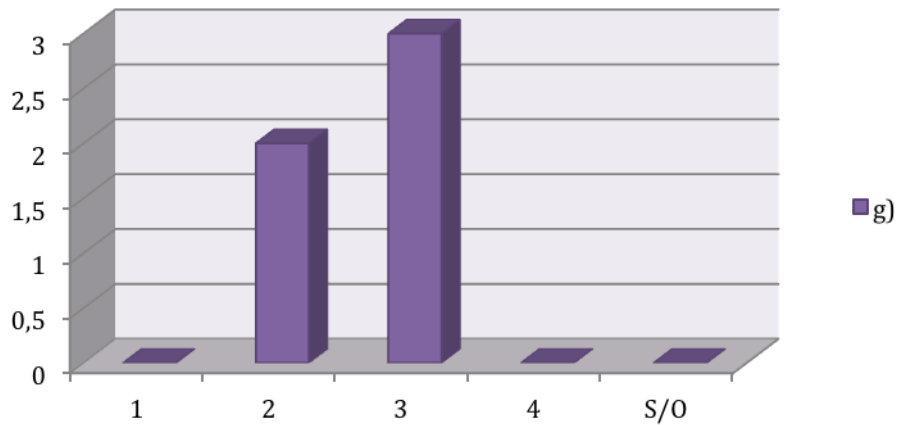
**e) ... promovo um trabalho colaborativo entre professores a construção conjunta de materiais didáticos.**



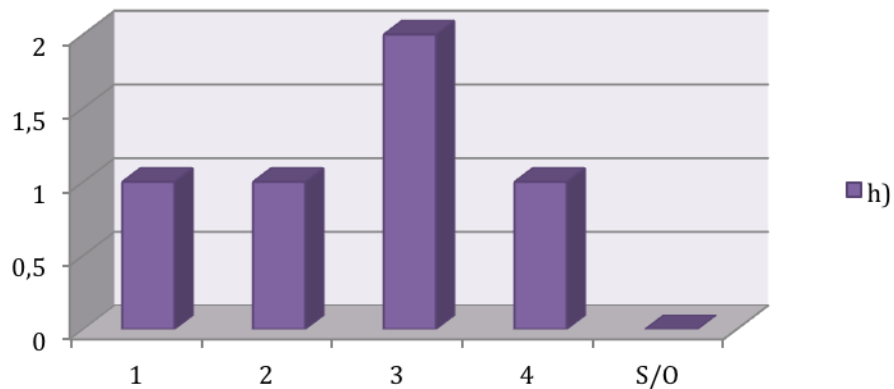
**f)** ... proporciono orientações no sentido de uniformizar os modelos das planificações quanto à sua estrutura, contribuindo para a clarificação das sequências de aprendizagem.



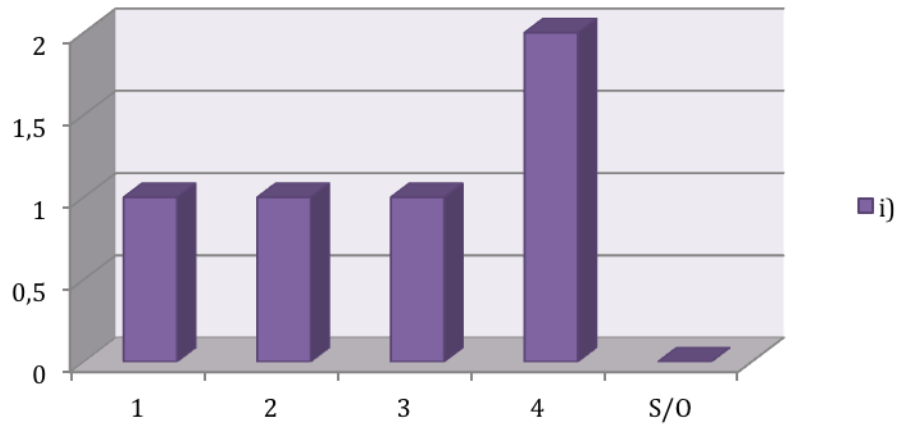
**g)** ... promovo um planeamento das aulas centrado na utilização de estratégias de diferenciação pedagógica.



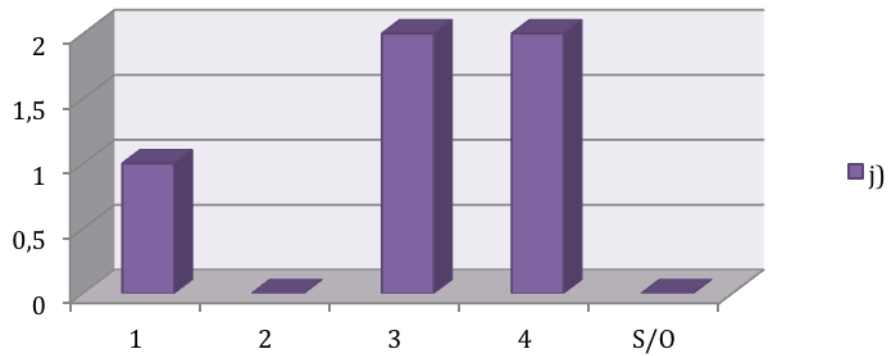
**h)** ... incentivo o recurso dos docentes a modos de avaliação formativa, centrados na melhoria das aprendizagens dos alunos.



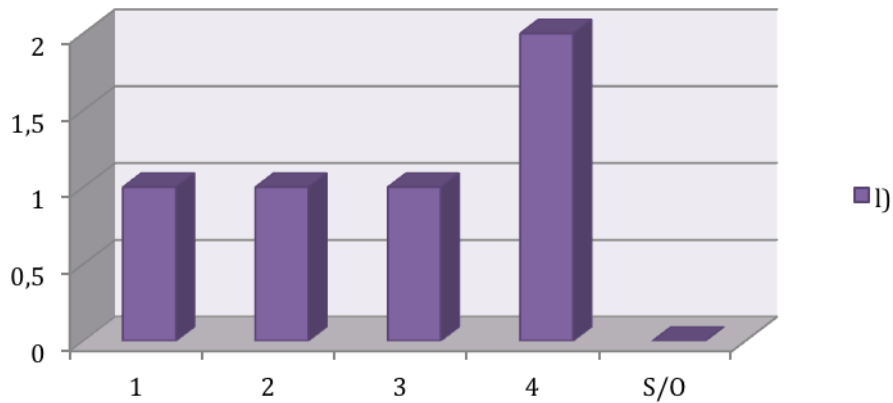
**i) ... potencie um trabalho em rede virtual (por exemplo moodle, dropbox) para facilitar o trabalho em equipa.**



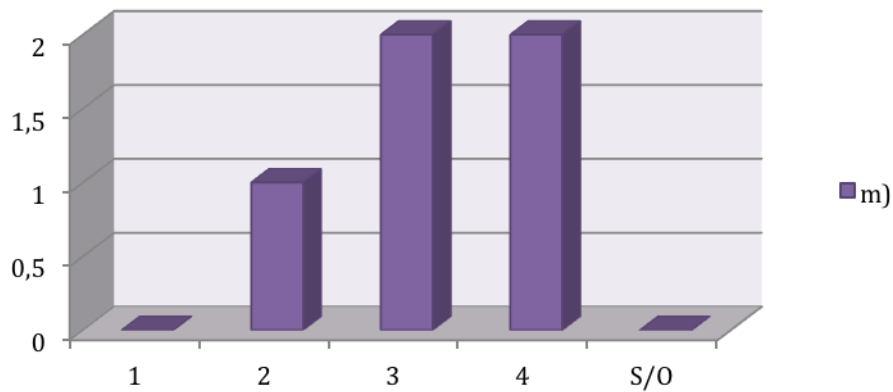
**j) ...incentivo os professores a darem informações precisas e cuidadas aos alunos, envolvendo-os e responsabilizando-os no seu processo de ensino/aprendizagem do instrumento.**



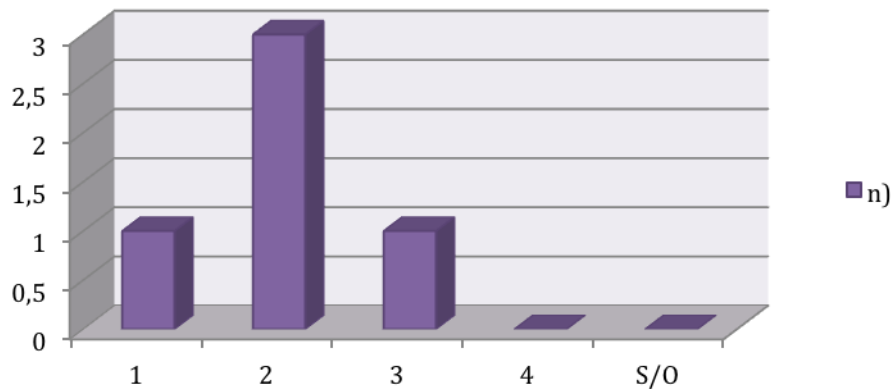
**l)** ... encorajo os professores a envolver os pais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.



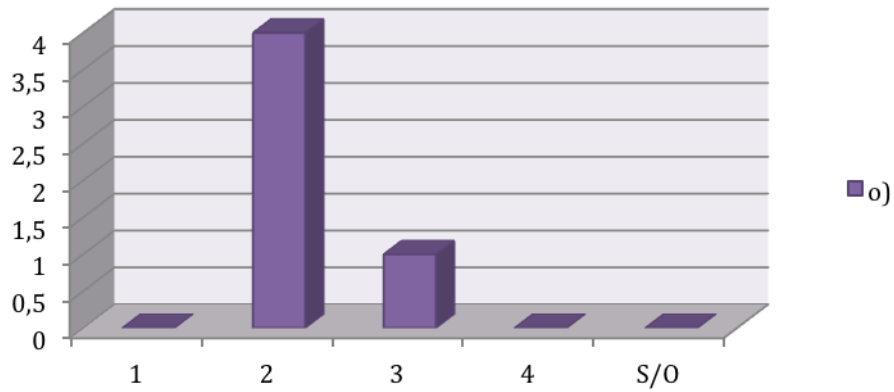
**m)** ... incentivo os professores a saírem da sua zona de conforto e assumirem novos desafios face à mudança da sua prática.



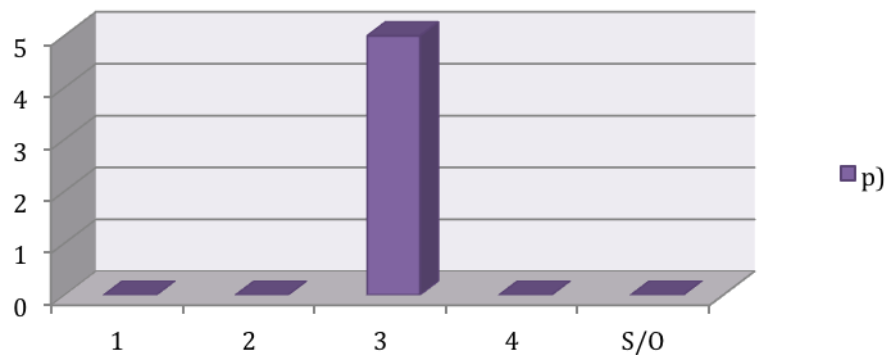
**n)** ... desenvolvimento de processos de supervisão pedagógica e de formação contínua dos professores promovendo a reflexão-na-ação.

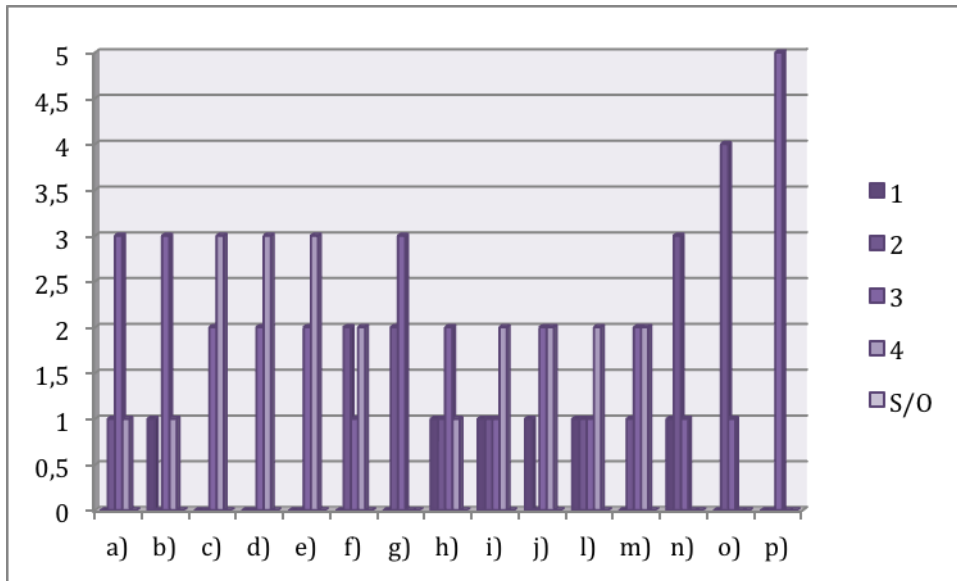


**o)** ... mobilizo os professores para processos de monitorização, aferição e regulação das práticas pedagógicas entre pares.



**p)** ... desenvolvo ações que visam apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente ao nível de competências artísticas, científicas e pedagógicas, incentivando à sua formação contínua.





## Questões abertas dos Inquéritos por questionário aos Coordenadores de Departamento

### Análise de conteúdo

Responderam todos os Coordenadores excepto 1 que não respondeu à questão b)		
<b>Categorias / Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<p><u>Ação das Lideranças Intermédias</u></p> <p>- <u>Constrangimentos</u></p>	<p>Falta de tempo para o exercício da função</p>	<p>1. “ O meu tempo Letivo na Escola não é de horário completo o que traz dificuldades de organização”</p> <p>2. “ Pouco horário da função. Pouca rotatividade na atribuição da função”</p> <p>3. “ O maior obstáculo é a disponibilidade física e mental. Os professores têm maus hábitos o que cria rotinas incertas não criando o ambiente favorável ao debate de temas e motivação ao progresso”.</p>
<p>- <u>Possibilidades de Melhorias</u></p>	<p>Comunicação entre Lideranças Intermédias e Docentes</p> <p>Mais Horário para o exercício da função</p>	<p>1. “Auscultar a motivação para a função. Aumentar o horário para a realizar”</p> <p>2. “Deveriam existir mais cargos intermédios com redução da componente letiva. Desta forma o desempenho seria mais positivo. Tentar melhorar dentro do possível o horário dos professores.”</p>

**Anexo III**

**Guião de Entrevistas Semiestruturada**

## Guião Entrevista Semiestruturada

**Entrevistador:** Ivone da Conceição Taias Ribeiro

**Entrevistado(s):** Diretora da Academia de Música xxxxx

**Data:** Novembro de 2015

**Local:** Sede da Academia xxxxx

**Recursos:** Áudio gravador

**Tema:** Lideranças e Práticas Pedagógicas no Ensino Especializado da Música - Um Estudo de Caso Múltiplo

Pretende-se com a Entrevista atingir os seguintes objetivos:

- Identificar a missão da Escola e o modo como o Diretor(a) promove a sua divulgação;
- Identificar a perceção da diretora sobre o estilo de liderança de topo que prevalece na Escola;
- Perceber os impactos e os efeitos percecionados da liderança nas práticas pedagógicas dos docentes
- Conhecer a forma como o Diretor (a) monitoriza e avalia as práticas pedagógicas

<b>Blocos da Entrevista</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Questões orientadoras</b>
<p><b>Bloco A</b> Legitimação da Entrevista</p>	<p>Apresentação e contextualização do estudo de pesquisa</p> <p>Assegurar o anonimato do participante.</p> <p>Obter autorização para a gravação da entrevista</p> <p>Valorizar o contributo do entrevistado.</p>		
<p><b>Bloco B</b> Definição da missão da Escola</p>	<p>Obter informação que permita caraterizar o processo como a Academia define a sua missão junto dos diversos elementos da Escola.</p> <p>Identificar as áreas em que a Escola concentra os seus recursos.</p>	<p>Papel da Liderança no (a):</p> <p>cultura e identidade própria destas escolas?</p> <p>processo de definição dos objetivos e metas da Escola.</p> <p>participação dos Coordenadores e Professores na definição das metas da Escola.</p>	<p>Qual a missão e a visão educativa desta Academia? Como são definidos?</p> <p>Como é construído o projeto educativo?</p> <p>Como é dado a conhecer à comunidade educativa?</p> <p>Como é monitorizado o PE?</p> <p>Qual é a dimensão fundamental e prioritária da sua liderança?</p> <p>Promove a discussão dos objetivos/metast junto dos departamentos curriculares e professores? De que forma(s)?</p> <p>De que forma monitoriza o cumprimento das metas e objetivos da Escola? Que outros atores são envolvidos neste processo?</p>

<p><b>Bloco C</b></p> <p>Caraterísticas de Lideranças e processos de participação organizacional</p>	<p>Recolher informação sobre as características da liderança existentes na Academia e como se processa a participação nos processos de decisão</p>	<p>Caraterísticas da Liderança :</p> <p>na interação com os docentes e responsáveis pela gestão intermédia (coordenadores de departamento curricular);</p> <p>na motivação dos diferentes profissionais;</p>	<p>Como atua numa perspetiva de envolvimento das pessoas nos processos de decisão?</p> <p>Como Diretor(a), considera que envolve e compromete os diferentes elementos da comunidade educativa numa missão comum? De que forma?</p> <p>Como se constroem os principais documentos orientadores da Academia? Como são dados a conhecer a todos os elementos da comunidade educativa?</p> <p>Como se articula com as estruturas de gestão intermédia?</p> <p>Como se relaciona com a comunidade no sentido de captar a sua participação? Que tipo de participação é pedida aos agentes externos à escola (município, empresários, comunidade envolvente...)</p> <p>Partilha a sua liderança e delega responsabilidades com os órgãos de gestão intermédia da escola e professores conferindo-lhes autonomia nas suas ações?</p> <p>Incentiva o trabalho em equipa e promove a existência de comunidades colaborativas no seio da escola? Como?</p> <p>Como atua enquanto líder para motivar os diversos profissionais?</p> <p>Como avalia a sua capacidade para influenciar os restantes membros a agir em conformidade com os seus objetivos e/ou com os objetivos da Academia?</p>
--	--	--	---

<p><b>Bloco D</b></p> <p>As Lideranças e o impacto na Ação docente e na melhoria das práticas</p>	<p>Identificar características de liderança promotoras de condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas</p>	<p>Impacto da Liderança na ação docente ao nível:</p> <p>da planificação da ação docente?</p> <p>das práticas pedagógicas?</p> <p>da monitorização e avaliação das práticas pedagógicas ?</p>	<p>Como mobiliza os docentes e colaboradores no sentido de melhorarem as aprendizagens dos alunos?</p> <p>Como caracteriza as práticas de supervisão pedagógica na escola?</p> <p>Qual o papel das lideranças nas dinâmicas de supervisão implementadas?</p> <p>Existem mecanismos de observação / monitorização direta da eficácia das práticas escolares e do seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos? Dê exemplos concretos.</p> <p>Que dinâmicas de análise/reflexão sobre os resultados escolares obtidos pelos alunos existem? Que impactos têm na organização escolar e nas práticas pedagógicas? Dê exemplos concretos.</p> <p>Que dinâmicas de formação profissional são promovidas pela escola? Que impactos concretos têm estas dinâmicas na melhoria do processo de ensino / aprendizagem?</p>
<p><b>Bloco E</b></p> <p><b>Agradecimentos</b></p>	<p>Agradecer a disponibilidade e a colaboração.</p>	<p>Agradecer a disponibilidade e a colaboração.</p>	

**Anexo IV**



**CATÓLICA PORTO**  
ARTES

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Escola das Artes**

**Lideranças e Práticas Pedagógicas no Ensino Especializado da Música  
Um Estudo de Caso**

**Dissertação de Mestrado em Ensino da Música**

Transcrição da Entrevista

**Entrevista Academia de Música Vocacional**

Ivone Ribeiro (IR) – Começava pelo primeiro bloco de questões, cujo objetivo é perceber como é definida a missão da Escola, portanto neste caso a primeira questão que lhe colocaria é : Qual é a missão e a visão educativa desta academia? Como é definida a missão desta academia?.

- Diretora Pedagógica (DP) – Nós por acaso fizemos isso à pouco tempo. Tínhamos a missão na nossa cabeça e no nosso projeto educativo também estava algo escrito sobre isso. Quando o Projeto Educativo chegou ao fim do seu prazo e tivemos de pensar um novo, fizemos esse exercício na casa, colocando todos a pensar sobre isso. Colocamos um placard na sala de professores pedindo que cada um fosse descrevendo aquilo que cada um considerava ser a missão e a visão. De fato houve frases e conceitos muito interessantes, alguns que iam muito ao encontro uns dos outros. No fundo, nós temos como missão formar e educar em termos do ensino vocacional artístico, do sentido da aprendizagem e do instrumento e da teoria mas também, como sabe, na questão de formação de públicos de uma visão mais de cultura, por outro lado também temos a missão de formar seres humanos e melhores cidadãos.

IR – Daí ser uma Escola de Artes.

- DP- Exatamente.

IR – Tem outras vertentes vocacionais: a dança, o teatro. Eu tive o cuidado de ver o vosso Projeto Educativo, na transversal, mas percebi que de fato existe uma dinâmica no sentido da formação total do cidadão.

- DP- Depois temos também a formação geral para estes alunos aqui que também nos dá a preocupação e a responsabilidade de os libertar e formar de uma forma muito global. Claro que a nossa primeira, não diria primeira mas maior missão e objetivo é formar do ponto de vista artístico, nunca descurando a formação da cidadania e do melhor cidadão.

IR – Uma vez que o Projeto Educativo é o instrumento orientador da Escola, como é que ele é construído? À bocadinho falou-me que colocavam nas salas placards ou seja é partilhado.

- DP- Claro que é sempre uma prática difícil, mas ainda agora quando foi a reformulação deste, que nós procuramos partilhá-lo. Houve uma equipa de professores que ficou responsável pela reformulação do Projeto Educativo, pela sua concepção e escrita mas depois procuramos envolver todos, nomeadamente colocando o tal placard na sala de professores em que todos escreveram a missão a visão, dando o seu contributo. Depois

procuramos também envolve-los naquilo que são os princípios orientadores, aquilo que são os nossos desafios, vamos auscultando. No projeto educativo anterior, fizemos um questionário a toda a comunidade educativa, pais, alunos, professores. Neste agora não, mas procuramos envolver na medida do possível todos. Claro que numa Escola que já não é tão pequena assim, já não é tão fácil.

IR – Quantos alunos tem?.

- DP- Nós temos no total cerca de oitocentos e oitenta alunos, são quase novecentos entre os cursos oficiais e os cursos livres. A maior parte são cursos oficiais. Na Escola temos mais de 120 pessoas a trabalhar, mais de 100 professores

IR – Relativamente à área da música. Quantos professores é que tem?.

- DP - Não sei exatamente, mas verei melhor...penso que são quarenta e poucos.

IR – No universo dos alunos de música, vocês tem o ensino integrado, articulado e supletivo.

- DP - E o Livre.

IR – Exatamente. A maior parte dos alunos estão no integrado.

- DP - Sim.

IR- É uma experiência interessante?

- DP- Sim, mudou completamente a realidade da Academia porque nós éramos uma Escola com muita atividade e dinâmica mas, eu costumava dizer que começávamos a funcionar do início/meio da tarde até às 8h30 da noite. Hoje em dia, a Escola começa em pleno às 8h00 da manhã e vai até às 8h30 da noite. Ora é uma realidade completamente diferente.

IR – E mesmo a nível de formação, a vossa missão é muito mais controlável.

- DP- É muito mais fácil e controlável e difícil por outro lado.

IR – Resumindo o Projeto Educativo é partilhado por toda a comunidade?

- DP- É claro que é sempre utópico que é partilhado por todos, todos, todos. Há uns que se alheiam por iniciativa própria desta participação ou se distanciam.

IR – De qualquer modo, a liderança tem essa preocupação?

- DP- Sim, isso sem dúvida.

IR – É coordenado por uma equipa o partilha pelos departamentos, correto?

- DP- Exatamente.

IR- E os Departamentos partilham com os professores?

- DP- E depois de ele estar concluído, cada grupo disciplinar analisa, e se tiver algo para acrescentar ou dizer, dá os seus contributos e no final disto tudo em Conselho Pedagógico aprovamos o documento final.

IR- E como é dado a conhecer à comunidade o Projeto Educativo? Uma vez que esta foi a fase da concepção.

- DP- Depois, publicamos no nosso sitio da Internet. Divulgamos a todos por email que há um Projeto Educativo que foi reformulado ou se não é por email nas reuniões de início de ano nas recepções aos alunos e aos pais. E pronto, a partir dai claro que fica um bocadinho à iniciativa de cada um, a partir do momento que tem conhecimento que temos um novo projeto educativo, procurar conhecê-lo.

IR – E como é monitorizado o Projeto Educativo, a nível da avaliação, como é que vocês vão aferir no final do ano essa monitorização?

- DP- Ela vai acontecendo em Conselho Pedagógico, de uma forma não muito rigorosa, digamos. Não há uma metodologia de avaliação de se estamos efetivamente a cumprir ou não, nós todos sabemos o que é que ali está, portanto no nosso dia a dia com os desafios que vamos tendo, ou com o Plano de Atividades nomeadamente, vamos procurando ir

correspondendo aquilo que nós próprios definimos. No final, particularmente dos três anos, aí sim, fazemos uma avaliação mais consistente daquilo que foi a nossa ação de acordo com o Projeto Educativo.

IR- O Plano de Atividades é um instrumento que ajuda à sua monitorização. Vocês fazem avaliação das atividades que dinamizam?

- DP- Exatamente.

IR- De que forma monitoriza o cumprimento das metas e os objetivos da escola? Que outros atores estão envolvidos neste processo?

- DP- Os professores e o Conselho Pedagógico são aqueles que têm de estar mais atentos a este cumprimento.

IR- Ou seja, aqui as lideranças intermédias, porque eu também estou a abordar as lideranças intermédias, são fundamentais e sente da parte dos Coordenadores de Departamento diálogo e preocupação em monitorizar, verificar se os objetivos estão a ser cumpridos, sente isso da parte dos Coordenadores, Dr.ª?

- DP- Eu diria que não é um processo tão consciente assim, nós não vivemos, e, se calhar isto não fica bem dizer, mas é no fundo a realidade, nós não vivemos com a preocupação consciente de vermos se o que reduzimos a escrito, se é de facto aquilo que nós concretizamos. Mas de uma forma espontânea isso é feito, ou seja no dia a dia, antes das lideranças intermédias, cada professor vai procurando fazer esse trabalho e tem essa preocupação e dentro dos pequenos grupos disciplinares e depois nos grandes grupos disciplinares há essa preocupação, nomeadamente nos critérios de avaliação, esses estão sempre muito presentes, se estão a ser cumpridos.

IR- E os Coordenadores têm esses cuidado?

- DP- Sim, quer os Coordenadores quer os próprios professores e não temos aquela questão, como lhe disse não fica também dizê-lo, mas não temos aquela preocupação de dizer: está aqui o projeto e aqui diz assim neste ponto, estamos mesmo a cumprir isto? Não temos, porque acaba por acontecer de uma forma muito espontânea...eu acho que isso sempre resultou aqui bem. A Academia tem 37 anos, vai fazer agora e sempre foi muito assim, foi

uma ação muito espontânea e intuitiva em que durante muitos anos não havia, como sabe, tanto esta preocupação dos documentos do Projeto Educativo, então no ensino artístico... muito menos e muito mais recente.....no entanto, não nos foi difícil quando foi para concretizar tudo isto em escrito.

IR- Ou seja, funciona na prática, já existia agora....

- DP- Agora é só traduzir para escrito. Desde que estamos aqui, há 6/7 anos temos preocupações pela autoavaliação da escola, em que isto veio muito ao de cima, Projeto Educativo, a avaliação, tudo isto está subjacente nesta avaliação de escola. Aquilo que concluímos é isso mesmo.... é que não havendo essa preocupação maior com aquilo que são os papéis, na prática resultam e obviamente que vamos aferindo sempre em determinados momentos se estão de acordo com os papéis, claro que sim, mas é uma ação muito mais inversa, atuamos e vamos verificando se está de acordo com aquilo que é a nossa linha condutora e os nossos objetivos, mas sem aquela grande obsessão quase que diria pelo formalismo, ele existe e acaba por resultar mas é mais espontâneo sim.

IR- Relativamente aos docentes, porque o meu tema - lideranças e práticas pedagógicas. Como é que mobiliza os docentes, no sentido de melhorarem as aprendizagens dos alunos? Ou seja, de que forma é que os docentes promovem o sucesso educativo ?

- DP- Essa é uma luta e uma grande missão. Sem dúvida alguma, não é sempre fácil nós temos como disse mais de 100 professores, portanto é uma realidade já muito heterogénea com diversas escolas de origem, formação de base diferente, o que torna também mais enriquecedor por um lado, por outro lado é óbvio que nos temos deparado com muitas dificuldades. No outro dia houve as Jornadas da Católica e precisamente um dos intervenientes fez-me reouvir a mim mesma, por que muitas vezes cá dentro dizemos aquilo que ele ali disse “os alunos de hoje todos os professores vão dizendo, que não querem saber, que isto é uma seca, que os programas são uma seca” e nós aqui em reuniões de Conselho pedagógico e gerais de professores temos debatido muito isso, sentimos que a motivação dos alunos não tem sido sempre a melhor e tem sido um dos nossos objetivos fundamentais, destes últimos dois anos, trabalhar esse aspeto que leva ao sucesso.

IR A motivação que os professores promovem nos próprios alunos?

- DP- Eu diria que está tudo interligado, mas nós temos dito que é mais a motivação dos próprios alunos, claro que o professor tem aqui um papel fundamental. Por isso é que nós em reuniões gerais lançamos o tema daquilo que nós vamos ouvindo nos desabafos do dia a dia dos professores e, dos próprios alunos também.

IR- Então sente que os professores acham os discentes desmotivados ou seja, que não há um ajustamento ao contexto atual da população estudantil.

- DP. Sentimos isso, há dois anos começamos com o tema e confesso que temos sentido grandes melhorias. Como é que se conseguiu isto? Primeiro vamos tomando consciência, acho que é uma parte fundamental, segundo passo todos os professores vão fazendo o exercício de reflexão como é que podem inverter esta situação. No caso, deixando os professores do ensino geral e focando-nos mais no artístico, isto tem muito a ver com tentarem os professores encontrar o equilíbrio no repertório, dar-lhe uma peça que o aluno gosta mais, envolvendo muito os pais. Somos uma Escola que quando os professores sentem que as coisas não estão a ir bem, chamamos de imediato os pais dando-nos a conhecer, pedindo o envolvimento, colocando uma vez mais o Plano ao serviço desta motivação. Temos tido o cuidado de termos muitas atividades no nosso Plano de Atividades, tem mais de 30 páginas é muito grande, houve uma altura, há dois anos atrás, percebemos que era demasiado e saturante para os alunos tanta atividade.

IR - Os pais são colaborativos?

- DP. São muito colaborativos. Claro que temos eventos que se os filhos participam vêm se não participam, não vêm. Também aí tentamos melhorar. O que tentamos foi reduzir as atividades e procuramos torná-las mais concertadas. Procurar ok....este grupo de alunos o que é que tem atividades que eles intervêm e outras que eles vão ouvir, absorver e portanto criamos aqui na semana da Páscoa uma semana cultural em que procuramos ter atividades que lhes proporcione muito prazer, nomeadamente trazendo maestro convidados, onde fazem estágios da orquestra. Pedimos envolvimento à Casa da Música, fazendo aqui Workshops que lhes dá realmente prazer. Criamos o Estúdio de Ópera que eles fazem ópera e se envolvem muito na concepção de tudo. Temos projetos em que os professores e eles se envolvem de tal maneira que isso lhes dá motivação para a sala de aula. Por outro lado, eles estão aprendendo que precisam da sala de aula para concretizarem estes

projetos que lhes dão prazer e ainda por outro lado a convivência entre alunos mais novos e mais velhos promovem uma partilha de experiências. Estes projetos e estas práticas pedagógicas foram as estratégias para a motivação dos alunos.

IR- E os professores aderem?

- DP- Aderem muito bem. Por vezes são eles próprios que trazem a atividade.

IR- A Direção Pedagógica apoia Projetos Inovadores dos Professores?

- DP. Completamente. Este Projeto da Ópera foi uma ideia que surgiu inteiramente dos nossos professores e que se organizaram na perfeição.

IR- Sente o Corpo docente motivado Dr.ª?

- DP- Sim. Claro que às vezes, como em todo lado, estão mais cansados, no final dos períodos sentem-se mais desgastados.

IR- Porque o Ensino Artístico Especializado exige muito.... sábados, domingos....mas sente que o corpo docente está motivado para esta causa?

- DP- Sim. Sem dúvida.

IR- Trabalham todos em prol de um objetivo?

- DP- Sem dúvida alguma. No dia 1 e 2 de setembro, na reunião geral de professores, à tarde fizemos um exercício em que os professores se juntaram em grupos para refletir sobre estratégias de melhoria, em que nos davam sugestões e ações de formação que gostariam de ter. Também nos pedem para fazer ações porque a formação base não é suficiente, e por outro lado os desafios que a própria academia vai tendo, quer nesta questão da motivação quer de outras situações, faz-lhes sentir essa necessidade.

IR- Exato. A formação hoje em dia no ensino artístico especializado está completamente diferente. Estão a sair jovens mestrados, com licenciaturas em ensino da música em que têm formação pedagógica, mas há uns anos atrás a formação era apenas na música, Conservatório, faltavam as práticas pedagógicas. O vosso grupo docente é novo ou também tem grupos mais antigos.

- DP- Há um equilíbrio.

IR- Sente diferença relativamente à formação. Vocês promovem formação de professores, a formação contínua, sente diferença entre os jovens formados recentemente?

- DP- Eu acho que é claro que há diferenças porque a formação de base como acabou de dizer também é diferente.

IR- Quais são os que estão mais receptivos à formação contínua?

- DP- Talvez os jovens estejam mais receptivos, mas na verdade eu acho que aqui na Academia os professores estão bastante receptivos desde que o tema e o formador lhes suscite o verdadeiro interesse.

IR- E cabe às lideranças perceber cada pessoa, para ir ao encontro dos seus interesses? Dê exemplos.

- DP- Exatamente, é um bocadinho isso. Por isso fizemos este exercício no dia 2 de setembro, onde todos deram sugestões de formação dentro dos temas que conhecessem e até nomes dos formadores. Em Pedagógico analisamos os temas mais sugeridos.

IR- Ou seja, há uma partilha?

- DP- Exatamente. Na Academia não temos dado tanta formação quanto gostaríamos, temos dado muito, muito pouca por razões também de índole financeira, claro mas vamos tentar começar a fazer mais também nessa área.

IR- Muito bem e.....Portanto que papel têm as lideranças ao nível das dinâmicas supervisão pedagógica? Como é que vocês monitorizam a parte das aulas dos docente a nível das planificações?

- DP- Não assistimos às aulas, não temos essa prática. Temos uma casa muito aberta, ou seja arquitetura até....qualquer pessoa que entre está a ver as salas de aula. Todas as salas têm óculo. Quando andamos nos corredores vemos a dinâmica de aula. Não é a mesma coisa que assistir, claro que não, mas ao mesmo tempo não sentimos essa necessidade porque temos audições, concertos de Natal, Ano Novo, Carnaval. Se vir o nosso Plano de

Atividades, vai ficar surpreendida com a imensidão de atividades que nós temos. Nas atividades, obviamente que se consegue ter uma aferição dos resultados dos alunos e dos professores, porque não se consegue ter um aluno com uma audição brilhante só porque naquele momento conseguiu.

IR- É um processo que vem da sala de aula?

- DP- Claro que sim. Temos também para o bem e para o mal, como alguns aqui nos dizem, o nosso gabinete.....está aqui! Central como vê. Demasiado central ....às vezes. E a prática é de que qualquer pessoa sem formalismos pode bater à porta e entrar: alunos, professores e pais.

IR- Na Direção Pedagógica?

- DP- E na Direção Executiva. Ou seja, qualquer questão de dificuldade, de reclamação ou de elogio, a porta está aberta. Acontece mais essa situação com os pais. Claro que cada vez mais, com a figura do Diretor de Turma há uma tendência de se respeitar mais essas hierarquias. Os próprios Diretores de Turma, pedem esse respeito à Direção e aos pais.

IR- Há um respeito muito grande pelas lideranças intermédias são fundamentais? Dê exemplos.

- DP- Há são fundamentais e então numa casa desta dimensão, mais do que fundamentais não interessa nada agora aqui para o caso mas, eu .....vinha para cá precisamente a pensar nisso. Eu fui mãe à três anos e fui mãe à um ano atrás e trabalhava aqui na Academia, assim como o meu pai sempre o fez a vida toda, trabalhava uma média de 12 a 13 horas por dia, entrava de manhã e saía à noite. Sendo mãe, mudou esta minha dinâmica, e consegui se calhar com um horário de trabalho mais normal. É um privilégio precisamente, pela boa estrutura que a casa tem e das lideranças intermédias, verificar que tudo se continua a desenrolar e a desenvolver . Bem ....claro que houve aqui uma fase em que a Academia mudou muito, que foi o mudarmos para esta casa e para o regime integrado em 2009/10. Ano após ano, tivemos um ano de escolaridade novo a integrar e agora estamos a começar de andar em velocidade de cruzeiro, outra vez. Verificar que os diretores Pedagógicos da Música e da Dança com os grupos disciplinares, com toda a estrutura, fazem tudo acontecer na mesma, isso é muito bom.

IR- Isso é muito relevante porque significa que é uma liderança partilhada e que há delegação de competências.

- DP- É, fomos aprendendo isso, se calhar à 7 anos atrás não era, estava tudo muito, muito centrado em 2 ou 3 pessoas.

IR- Porque é a tendência no ensino especializado, não é? Centralizar muito na direção pedagógica?

- DP- Eu acho que sim e aqui na Academia também era muito assim, 2 ou 3 fazíamos tudo, tudo dependia de nós. Enquanto foi possível a coisa aconteceu. Claro que depois com a dinâmica que a Academia passou a ter com o integrado, com o crescimento que tivemos, isso foi muito refletido, às vezes em reunião de avaliação de grandes concertos ou no Conselho Pedagógico. Muitos professores nos diziam está tudo concentrado em nós. Porque qualquer coisa que queriam era mais difícil, pois nós não conseguíamos absorver e era complicadíssimo.

IR- Portanto resulta e conseguem da mesma forma com essa delegação de competências.

E agora a nível das dinâmicas da reflexão dos resultados escolares dos alunos, que impactos é que têm na organização da escola e nas práticas pedagógicas? Ou seja vocês têm resultados que são refletidos. Onde e como ?

- DP- Nós fazemos dois tipos de análise. Uma pela formação geral, tem a ver com as notas do final do período e outra com os exames nacionais e os respetivos rankings. Não vivemos obcecados pelos rankings, se tivermos que aceitar que temos alunos que estão em nível negativo, aceitamos. Ao contrário se calhar de algumas escolas que se focam mais em receber alunos com determinadas médias. Nós temos o lema de que uma escola que tem só alunos excelentes tem de ser excelente, mas uma escola que tem todos os alunos, os excelente e os que têm dificuldades é que é uma verdadeira escola. Tem que se conseguir dar a volta, faz parte da nossa missão e dos nossos desafios, dar a volta aos alunos que trazem dificuldades sejam elas de que âmbito foram.

IR- Exato. Até porque o ensino artístico quando surgiu tinha a perspetiva da excelência, mas com a abertura do articulado, hoje em dia a missão de uma escola tem de ser outra.

- DP- Claro que nós fazemos este raciocínio muito para a componente geral, fazemos provas de ingresso para a formação artística, mas não são provas no sentido de eliminar. Apesar que hoje em dia já não temos vagas para o ensino integrado, aí sim são eliminatórias, mas não é com o objetivo de termos alunos só no patamar da excelência. O caso do integrado em que começamos a ter muito maior procura do que o número de vagas, claro que isso acaba por acontecer, há uma seleção, sempre pela parte da aptidão artística.

IR- Mas sempre acreditando que é possível desenvolver o talento!?

- DP- Sim, até porque nós nas iniciações qualquer aluno que chegue tem lugar.

IR- Voltando um pouquinho atrás, a nível de mecanismos, portanto não há observação de sala de aula, a monitorização das práticas pedagógicas é mais como me transmitiu, ao nível das audições.

- DP. Sim, pelas pautas também e depois sim, audições, provas de instrumento com 2 a 3 professores por júri. A Formação Musical tem sempre júri, tentamos que a parte subjetiva seja também menos subjetiva e que haja um momento em que aferimos o nível da escola e do todo.

IR- Portanto, não há uma observação direta à prática de sala de aula do professor?

- DP- Não.

IR- Mas ao nível das planificações, o Coordenador acompanha, vocês têm a noção que a planificação está a ser cumprida, isto fica registado em ata, assume-se quando não se cumprem o programa definido. Como é feita essa monitorização.?

- DP- Nós não procuramos muito essa monitorização da planificação. No caso da Formação Musical e dos instrumentos e todas as disciplinas, cada um tem o seu programa para cumprir, claro que sim.

IR- São as lideranças intermédias que....

- DP- Não são muito também.... As planificações acontecem, cada um tem a sua para sua organização e orientação. Em grupo disciplinar trabalham para que haja essa estrutura e esse acompanhamento do trabalho.

IR- E há uma partilha? Promovem reuniões de grupo, que é sempre um espaço importante para a partilha de experiências!

- DP- Exatamente. E é muito mais por essa partilha nas reuniões de grupo e de organização. Os professores procuram fazer as provas e os enunciados em conjunto, e portanto é mais por essa via que trabalhamos do que verificar e controlar.

IR- Ou seja, há um acompanhamento diário, uma vez que existe um bom clima e relacionamento entre os grupos. Percebe que as lideranças intermédias se preocupam com a promoção de um bom clima em que todos se sintam motivados em que todos sintam importantes dentro do grupo?

- DP – Sim, sim sem dúvida que sim.

IR- Portanto, são Coordenadores com uma visão também de partilha, à semelhança da vossa.

- DP- Claro que sim, mas não temos esta questão de planificações, de controle exaustivo, não, não temos.

IR- Já falamos também sobre isto, as dinâmicas de formação profissional que são promovidas pela escola, já me falou sobre isso, que impactos concretos é que têm nas melhorias dos processos de aprendizagem dos alunos. Como mobiliza os docentes no sentido de melhorarem as aprendizagens.

- DP – Através do Plano de Atividades e da formação.

IR- Quer dar mais alguma informação relativamente à inovação aqui na Escola, relativamente a outros contextos? O que marca a diferença nesta escola, na sua perspetiva? A sua formação é na área do Serviço Social e isso por aquilo que entendi, dá-lhe uma visão mais abrangente da formação do ser humano, mostrando uma preocupação que não é apenas pelo ensino da excelência, mas formação integral do aluno.

- DP- É verdade!

IR- A sua formação, neste caso ao serviço desta instituição é uma mais valia!?.

- DP- Se calhar é...mais do que eu no início achava....sim acho que sim.

IR- Porque não é só perceber de música...perceber a dimensão do aluno na sua totalidade, assim como dos professores ou seja perceber que é preciso ter os professores motivados e confiar neles, é necessário !?

- DP- Sim, eu acho que.... é na alma da casa se calhar... porque tudo que se faz, faz-se com amor e com sentido, e acho que talvez isso começou pelo meu pai que continua com ele, passou pra nós, pra mim, pro meu irmão que também aqui trabalha, o meu pai conseguiu sempre isso com os professores, nunca houve esse controle.

IR- E os professores dão de si?

- DP- Por exemplo: nós não temos aqui na Academia, ao contrário de muitas escolas, todos os professores têm o seu horário letivo, não têm o horário não letivo para cumprir . Pela dinâmica e pela dimensão da casa, cada um tem de estar aqui 45 minutos ou 90 para em caso de algum colega faltar o puder substituir. A casa já é tão grande que já não é muito fácil dizer....hoje não há aula...e no ensino integrado isto não é exequível. Tirando este momento de substituição pontual que possa existir de um colega, ninguém tem de cumprir componente não letiva. Como vê.... neste momento de férias de Natal, a casa está deserta....estão aqui alguns professores porque estamos com estágio da Orquestra .

IR- Ou seja, o trabalho não é imposto, vem também dos próprios professores e coordenadores. E já agora.....não aparece na parte formal do horário essa componente?

- DP- Não, só letivas. A não letiva só aparece essa parte das substituições e ai todos sabem...alguns às vezes barafustam, mas todos compreendem que é uma necessidade atualmente. Á parte disto nós não temos nada no horário, o professor tem 35 horas mas são 22 letivas, ponto final paragrafo. Nas férias ....por exemplo no Natal...na primeira semana há 3 dias de trabalho intensivo que são as avaliações, reuniões, pautas, verificações atas. Quando acaba, assumimos perante todos ...bom descanso e boas férias. Há um estágio

agora....claro os professores que estão ligados aos naipes e à Orquestra, estão a colaborar nesse estágio. Na Páscoa é igual.

IR- Sente que há uma grande adesão dos professores?

- DP- Sim e eu acho que isso faz parte do segredo as coisas são espontâneas...eu acho...

IR- Mas é um espontâneo que é promovido pela direção pedagógica!....

- DP- Sim, tanto pela Direção Pedagógica como pela Direção Executiva, estão as duas interligadas.

IR- Existe aqui uma confiança muito grande!?

- DP- Sim

IR- Como é que vocês escolhem as lideranças intermédias?

- DP- Pela confiança, pelo perfil, pela forma de se relacionar entre pares.

IR- É fundamental a forma como se relacionam?

- DP- Eu diria que é o mais importante, nós temos aqui a necessidade de uma equipa bem alargada e com o perfil adequado a cada função, ou seja as pessoas que escolhemos para os horários tem de ter o perfil de adorar fazer puzzles, mas não é o mesmo perfil que as pessoas escolhidas para a comissão de exames.

IR- Ou seja, conhece muito bem as pessoas que cá trabalham!....

- DP- Tem de ser. Os delegados dos grupos disciplinares tem de ser pessoas que sejam um bocadinho como nós...é isso que nós cá procuramos, que sejam pessoas inovadoras, que tenham uma parte humana muito grande, um bom relacionamento com os pares, que não venham com o discurso de impor e obrigar, uma vez que nem nós fazemos isso, no fundo que sigam um bocadinho a nossa linha de ação e que tenham uma mais valia a acrescentar em termos pedagógicos. Por isso se calhar às vezes, penso nisso....as nossas lideranças, às vezes se calhar falta-lhes alguém mais experiente. O nosso corpo docente, acho que

está muito equilibrado entre as pessoas mais jovens e mais experientes. As lideranças acabam por estar mais entregues aos mais jovens, não mais jovens mais jovens mas também não está com os mais experientes, está com as pessoas que vão demonstrando disponibilidade, espírito inovador, paixão e um grande entusiasmo.

IR- É importante a paixão?

- DP- Sim é muito importante sim, eu acho que esse foi o segredo do meu pai.

IR- E seu, certo?

- DP- Mas o dele muito mais porque o meu pai é músico, começou por dar aulas no ensino porta a porta, foi assim que ele começou e tudo aquilo que construiu foi muito nesta linha, numa época em que não era socialmente e politicamente fácil. Mas o que ele fez foi sempre com esta entrega, .....eu acho que os professores agarraram este espírito e os próprios pais sempre foram muito presentes e muito colaborativos....estou a lembrar-me.... hoje nós temos aqui grupos de percussão e todos eles ou quase todos eles têm muitas solicitações e concertos e, os alunos com os pais ajudam a montar os instrumentos. É um grupo muito peculiar, que nos faz lembrar os primórdios da academia. Mas.....lá está.... o professor é de tal forma espontâneo e apaixonado que conseguiu envolver de tal maneira os pais que não há concerto em que os pais não ajudem. Há um envolvimento muito grande na Escola....este é o segredo.

IR- E que vem do exemplo das pessoas que estiveram com certeza na fundação desta instituição e na direção!?

- DP- Claro que sim. E para os alunos é bom porque acabam por ter um ambiente muito partilhado.

IR- Dr. <sup>a</sup> Luísa foi magnífica esta entrevista, quer acrescentar mais alguma coisa?

- DP- Não, o essencial está abordado.

IR- Muito obrigada pela colaboração.

Dezembro 2015

## Anexo V – Análise de Conteúdo da Entrevista

**Quadro nº 5 – Análise de conteúdo da Entrevista à Diretora Pedagógica da Academia de Música Vocacional**

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p><b>A Definição da missão da Escola</b></p> <p><u>1. Papel da Liderança:</u></p> <p>- na cultura e identidade própria da escola</p> <p>- no processo de definição dos objetivos e metas da Escola</p> <p>- na participação dos Coordenadores e Professores na definição das metas da Escola</p>	<p>Formação técnico/artística na área da música numa perspetiva de cidadania.</p> <p>Formar públicos e promover cultura.</p> <p>Abertura para o acesso a diferentes tipos de alunos associando-se a eficácia à equidade.</p> <p>Diagnóstico assente na reflexão sobre o contexto.</p> <p>Procura das metas através de uma visão comum e objetivos partilhados.</p> <p>Projeto Educativo próprio e executado de forma participada</p> <p>Envolvimento de todos na construção dos documentos orientadores da escola</p> <p><u>Existência de pensamento coletivo, coerente e partilhado</u></p>	<p>”.....nós temos como missão formar e educar em termos do ensino vocacional artístico, do sentido da aprendizagem e do instrumento e da teoria mas também, como sabe, na questão de formação de públicos de uma visão mais de cultura, por outro lado também temos a missão de formar seres humanos e melhores cidadãos...”</p> <p>“....não diria primeira mas maior missão e objetivo é formar do ponto de vista artístico, nunca descurando a formação da cidadania e do melhor cidadão!”</p> <p>“...Nós temos o lema de que uma escola que tem só alunos excelentes tem de ser excelente, mas uma escola que tem todos os alunos, os excelente e os que têm dificuldades é que é uma verdadeira escola. Tem que se conseguir dar a volta, faz parte da nossa missão e dos nossos desafios, dar a volta aos alunos que trazem dificuldades sejam elas de que âmbito foram”.</p> <p>“...Quando o Projeto Educativo chegou ao fim do seu prazo e tivemos de pensar um novo, fizemos esse exercício na casa, colocando todos a pensar sobre isso....”.</p> <p>“.....Houve uma equipa de professores que ficou responsável pela reformulação do Projeto Educativo, pela sua concepção e escrita mas procuramos envolver todos, nomeadamente colocando o tal placard na sala de professores em que todos escreveram a missão, a visão, dando o seu contributo.”</p> <p>“.....E depois de ele estar concluído, cada grupo disciplinar analisa, e se tiver algo para acrescentar ou dizer, dá os</p>

<p>- na monitorização e avaliação dos documentos orientadores</p>	<p><u>dos objetivos da Escola</u></p> <p>Promoção de equipas de trabalho colaborativo</p> <p>Construção de uma visão compartilhada e colaborativa</p> <p>Construção da Escola numa perspetiva de prática reflexiva</p> <p>Concepção de organização com vida própria, com processo de decisão adaptados a cada situação.</p> <p>Processo superviso assente na reflexão espontânea sobre os contextos.</p>	<p>seus contributos e no final disto tudo em Conselho Pedagógico aprovamos o documento final....”</p> <p>“.....Não há uma metodologia de avaliação de se estamos efetivamente a cumprir ou não, nós todos sabemos o que é que ali está, portanto no nosso dia a dia com os desafios que vamos tendo, ou com o Plano de Atividades nomeadamente, vamos procurando ir correspondendo aquilo que nós próprios definimos.... de uma forma espontânea isso é feito”.</p> <p>“....nós em reuniões gerais lançamos o tema daquilo que nós vamos ouvindo nos desabafos do dia a dia dos professores e, dos próprios alunos também”.</p> <p>“.....o nosso gabinete.....está aqui! Central como vê. Demasiado central ....às vezes. E a prática é de que qualquer pessoa sem formalismos pode bater à porta e entrar: alunos, professores e pais.</p> <p>“.....a Academia tem 37 anos e sempre foi muito assim, foi uma ação muito espontânea e intuitiva em que durante muitos anos não havia, como sabe, tanto esta preocupação dos documentos do Projeto Educativo, então no ensino artístico”.</p>
<p><b>Caraterísticas de Lideranças e processos de participação organizacional</b></p> <p><u>Caraterísticas da</u></p>	<p>Liderança ao serviço da missão da escola, com entrega e paixão, assente num espírito humanista</p> <p>Partilha da liderança e responsabilização das estruturas de gestão intermédias e dos professores.</p>	<p>.....Verificar que os diretores Pedagógicos da Música e da Dança com os grupos disciplinares, com toda a estrutura, fazem tudo acontecer na mesma, isso é muito bom.”</p> <p>.....fomos aprendendo isso, se calhar à 7 anos atrás não era, estava tudo muito, muito centrado em 2 ou 3 pessoas. Na Academia também era muito assim, 2 ou 3 fazíamos tudo, tudo dependia de nós. Enquanto foi possível a coisa aconteceu. Claro que depois com a dinâmica que a Academia passou a ter com o integrado, com o crescimento que tivemos, isso foi muito refletido, às vezes em reunião de avaliação de grandes concertos ou no Conselho Pedagógico.”</p>

<p><u>Liderança :</u></p> <p>- na interação com os docentes e responsáveis pela gestão intermédia (coordenadores de departamento curricular);</p> <p>- na motivação dos diferentes profissionais;</p> <p>- na promoção do trabalho colaborativo;</p> <p>- na promoção de equipas educativas ;</p>	<p>Seleção das lideranças intermédias de acordo com um conjunto de competências sociais e profissionais.</p> <p>O líder assume um papel determinante na motivação dos seus seguidores, inspirando-os a participar e a colaborar</p> <p>Desenvolvimento de uma Cultura de Comunidade, de pertença.</p> <p>Desenvolvimento de uma Cultura de Participação através do trabalho colaborativo.</p> <p>Reconhecimento e valorização do trabalho dos diferentes profissionais.</p> <p>Participação de todos na tomada e decisões.</p> <p>Promoção da inovação como um processo espontâneo</p>	<p>“...Escolhemos as lideranças intermédias ... Pela confiança, pelo perfil, pela forma de se relacionar entre pares. Os delegados dos grupos disciplinares tem de ser pessoas que sejam um bocadinho como nós...é isso que nós cá procuramos, que sejam pessoas inovadoras, que tenham uma parte humana muito grande, um bom relacionamento com os pares, que não venham com o discurso de impor e obrigar, uma vez que nem nós fazemos isso, no fundo que sigam um bocadinho a nossa linha de ação e que tenham uma mais valia a acrescentar em termos pedagógicos .....está com as pessoas que vão demonstrando disponibilidade, espírito inovador, paixão e um grande entusiasmo.”</p> <p>“...Primeiro vamos tomando consciência, acho que é uma parte fundamental, segundo passo todos os professores vão fazendo o exercício de reflexão como é que podem inverter as situação”.</p> <p>...faz parte da nossa missão e dos nossos desafios, dar a volta aos alunos que trazem dificuldades sejam elas de que âmbito forem.</p>
---	--	--

<p><b>As Lideranças e o impacto na Ação docente e na melhoria das práticas ao nível:</b></p> <p>da formação contínua?</p> <p>da planificação da ação docente?</p> <p>das práticas pedagógicas?</p> <p>da monitorização e avaliação das práticas pedagógicas ?</p>	<p>Criação de contextos que favorecem a melhoria do trabalho dos professores.</p> <p>Perceção da necessidade de implementar ações de formação de interesse dos professores.</p> <p>Espaços de trabalho colaborativo e de partilha promotores de práticas reflexivas.</p> <p>A experiência educativa é o lugar de construção e reconstrução do conhecimento e da ação do professor,</p> <p>Corresponsabilizaçã o para os resultados da avaliação.</p>	<p>“No dia 1 e 2 de setembro, na reunião geral de professores, à tarde fizemos um exercício em que os professores se juntaram em grupos para refletir sobre estratégias de melhoria, em que nos davam sugestões e ações de formação que gostariam de ter”.</p> <p>“Também nos pedem para fazer ações porque a formação base não é suficiente, e por outro lado os desafios que a própria academia vai tendo, quer nesta questão da motivação quer de outras situações, faz-lhes sentir essa necessidade.</p> <p>“ ....acho que aqui na Academia os professores estão bastante receptivos desde que o tema e o formador lhes suscite o verdadeiro interesse. “</p> <p>“...na Academia não temos dado tanta formação quanto gostaríamos, temos dado muito, muito pouca por razões também de índole financeira, claro mas vamos tentar começar a fazer mais também nessa área.”</p> <p>.”.....Nós não procuramos muito essa monitorização da planificação. No caso da Formação Musical e dos instrumentos e todas as disciplinas, cada um tem o seu programa para comprimir, claro que sim”.</p> <p>”...não temos esta questão de planificações, de controle exaustivo, não, não temos... as planificações acontecem, cada um tem a sua para sua organização e orientação. Em grupo disciplinar trabalham para que haja essa estrutura e esse acompanhamento do trabalho.</p> <p>“...nós aqui em reuniões de Conselho pedagógico e gerais de professores temos debatido muito isso, sentimos que a motivação dos alunos não tem sido sempre a melhor e tem sido um dos nossos objetivos fundamentais, destes últimos dois anos, trabalhar esse aspeto que leva ao sucesso.</p> <p>“...isto tem muito a ver com tentarem os professores encontrar o equilíbrio no relatório, dar-lhe uma peça que o aluno gosta mais, envolvendo muito os pais. Somos uma Escola que quando os professores sentem que as coisas não estão a ir bem, chamamos de imediato os pais dando-nos a conhecer, pedindo o envolvimento”.</p>
---	--	---

do envolvimento dos docentes em projetos e atividades do PAA.	Avaliação do PAA	<p>“...procuramos ter atividades que lhes proporcione muito prazer, nomeadamente trazendo maestro convidados, onde fazem estágios da orquestra.”</p> <p>“.....é que não havendo essa preocupação maior com aquilo que são os papéis, na prática resultam e obviamente que vamos aferindo sempre em determinados momentos se estão de acordo com os papéis, claro que sim, mas é uma ação muito mais inversa, atuamos e vamos verificando se está de acordo com aquilo que é a nossa linha condutora e os nossos objetivos, mas sem aquela grande obsessão quase que diria pelo formalismo, ele existe e acaba por resultar mas é mais espontâneo sim.”</p> <p>“.....é muito mais por essa partilha nas reuniões de grupo e de organização. Os professores procuram fazer as provas e os enunciados em conjunto, e portanto é mais por essa via que trabalhamos do que verificar e controlar”.</p>
	Não há supervisão dentro de sala de aula.	<p>.”....Não assistimos às aulas, não temos essa prática. Temos uma casa muito aberta, ou seja arquitetura até....qualquer pessoa que entre está a ver as salas de aula. Todas as salas têm óculo. Quando andamos nos corredores vemos a dinâmica de aula.”</p>
	Avaliação do PAA	<p>.”...não sentimos essa necessidade porque temos audições, concertos de Natal, Ano Novo, Carnaval”.</p>
	Autoavaliação da Escola	<p>“...Nas atividades, obviamente que se consegue ter uma aferição dos resultados dos alunos e dos professores, porque não se consegue ter um aluno com uma audição brilhante só porque naquele momento conseguiu.”</p> <p>“.....Temos projetos em que os professores e eles se envolvem de tal maneira que isso lhes dá motivação para a sala de aula. Por outro lado, eles estão aprendendo que precisam da sala de aula para concretizarem estes projetos que lhes dão prazer e ainda por outro lado a convivência entre alunos mais novos e mais velhos promovem uma partilha de experiências. Estes projetos e estas práticas pedagógicas foram as estratégias para a motivação dos alunos.”</p> <p>“...O Projeto da Ópera foi uma ideia que surgiu inteiramente dos nossos professores e que se organizaram na perfeição.”</p> <p>“....é na alma da casa se calhar... porque tudo que se faz,</p>

		<p>faz-se com amor e com sentido.... o meu pai conseguiu sempre isso com os professores, nunca houve esse controle, e, eu acho que isso faz parte do segredo as coisas são espontâneas...eu acho... .....eu acho que os professores agarraram este espírito e os próprios pais sempre foram muito presentes e muito colaborativos</p> <p>“...Há um envolvimento muito grande na Escola....este é o segredo.....E para os alunos é bom porque acabam por ter um ambiente muito partilhado.</p>
--	--	---

## Anexo VI – Carta à Diretora



CATÓLICA PORTO  
ARTES

### Carta à Diretora Pedagógica da Academia de Música

Ivone da Conceição Tais Ribeiro  
[ivone\\_c\\_ribeiro@hotmail.com](mailto:ivone_c_ribeiro@hotmail.com)

Valença, 3 dezembro de 2015

Ex. ma Sra Diretora da Academia de Música xxxxx xx xxxxxxxx

**Assunto:** Pedido de autorização para realização de um estudo de investigação sobre *Lideranças e Práticas Pedagógicas no Ensino Especializado da Música* - Um Estudo de Caso

Eu, Ivone da Conceição Tais Ribeiro, a desenvolver dissertação de mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica Portuguesa sob a orientação da Professora Doutora Ilídia Cabral, e tendo conhecimento da qualidade do trabalho educativo desenvolvido na Instituição que V. Exa dirige, venho por este meio solicitar autorização e colaboração para realizar um estudo nessa Academia de Música, de modo a elaborar a minha dissertação de mestrado sobre o tema: *Lideranças e Práticas Pedagógicas no Ensino Especializado da Música*. No âmbito deste estudo gostaria de aplicar um questionário aos Coordenadores de Departamento e a um grupo de docentes representativo dos departamentos, que visa recolher as suas percepções sobre práticas de liderança e prestação do serviço educativo. Nesse sentido, venho solicitar a sua colaboração na sensibilização para o contributo deste estudo. Considero também, muito importante poder contar com a sua colaboração pessoal através de uma entrevista semiestruturada.

Agradecendo a colaboração que me possa ser prestada, estou disponível para qualquer esclarecimento sobre o trabalho a desenvolver e a partilhar convosco a informação a recolher.

Com os melhores cumprimentos

*Ivone Ribeiro*