



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

DA LIDERANÇA DO DIRETOR AOS RESULTADOS ESCOLARES DOS ALUNOS UM CAMINHO A PERCORRER

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

por

Raul Manuel da Fonseca Janeiro Tavares de Pina

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

novembro de 2015



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

DA LIDERANÇA DO DIRETOR AOS RESULTADOS ESCOLARES DOS ALUNOS UM CAMINHO A PERCORRER

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

Por Raul Manuel da Fonseca Janeiro Tavares de Pina

Sob a orientação de: Professor Doutor José Matias Alves

e a coorientação de: Professora Doutora Ilídia Cabral

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

novembro de 2015

Agradecimentos

Ao longo deste caminho, muitos foram os que me ajudaram a percorrê-lo e aos quais gostaria de agradecer:

Ao Professor Doutor Matias Alves por tudo o que proporcionou nas suas aulas, na “condução” em direção ao tema e no acompanhamento da tese.

À Professora Doutora Ilídia Cabral, pela forma cuidada, preocupada e disponível na orientação da tese e à sua infinita disponibilidade ao longo destes dois anos.

Aos diretores, alunos e professores que participaram no estudo. Um agradecimento especial aos diretores dos agrupamentos, pela forma como me receberam nos seus agrupamentos e pelo apoio prestado, sem o qual não seria possível ter realizado este estudo.

Aos Professores que me apoiaram, que me despertaram para alguns temas ao longo deste percurso de três anos: Professor Doutor Joaquim Machado, Professora Doutora Maria do Céu Roldão, Professor Doutor Fernando-Santos, Professora Doutora Elisa Veiga.

À Professora Ana Lúcia Marôco pelo apoio no âmbito da estatística avançada.

Aos meus colegas de turma, mas com um carinho especial aos colegas Carolina, Cristina, Sofia e José, pelo apoio, amizade e cumplicidade.

À minha família que me incentivou e ajudou durante todos este trajeto.

Aos meus amigos que me apoiaram e ajudaram.

A todos, o meu obrigado.

Resumo

O estudo apresentado tem como objetivo investigar, numa amostra de agrupamentos de escolas portuguesas, se existe impacto da liderança escolar, particularmente do diretor, nos resultados escolares dos alunos. O estudo adota uma metodologia mista, combinando a análise dos resultados dos exames nacionais no 6.º, 9.º e 12.º ano, da avaliação interna, de questionários, aplicados a diretores, alunos e professores, entrevistas semiestruturadas (aos diretores dos agrupamentos) e grupos de discussão focalizada (a alunos, professores e coordenadores de departamentos). Os dados apresentados foram analisados com recurso ao software NVivo 10 e SPSS 22.

Na análise dos resultados concluímos que existe uma influência indireta entre as práticas de liderança do diretor e a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Esta é feita através de processos de melhoria de escola e de uma distribuição de liderança pelos professores. As dinâmicas de melhoria de escola implicam a promoção de condições para os professores poderem desenvolver o seu trabalho e de melhorarem o processo de ensino, com impacto positivo direto nas aprendizagens, elevando o nível de envolvimento dos alunos na escola. É também realizada através da influência das práticas de liderança do diretor sobre o trabalho dos professores, em algumas situações diretamente mas na sua grande maioria através dos coordenadores de departamento. É também possível concluir que os resultados escolares influenciam a organização escolar e as ações do diretor, principalmente ao nível da distribuição de serviço docente e da elaboração de horários.

Palavras-chave: liderança, melhoria de escola, resultados escolares

Abstract

This study aims to explore, in a sample of Portuguese schools, if there is an impact of school leadership, particularly of the principal, on students' outcomes. The study adopts mixed-methods, combining the analysis of national examination, questionnaire surveys, structured open-ended interviews (Principals) and focus group (Students, Teachers and Head of Department). Data were analyzed using the software NVivo 10 and SPSS 22.

From the analysis of the results, we conclude that there is an indirect influence between the Principal's leadership practices and students' outcomes. This one is done through school improvement processes and through the distribution of leadership among school teachers.

School improvement promotes conditions for the teachers to develop their work and improve the quality of teaching, which has a positive and direct impact on learning and raises the level of student's engagement in school. This is also accomplished through the influence of the Principal's leadership practices on teachers' work: directly or through the heads of department. On the other hand we can also imply the student's outcomes influence school organization and Principal's practices, especially in regard to the distribution of the teaching service and the preparation of timetables.

Key words: leadership, school improvement, students' outcomes

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 CARATERIZAÇÃO DO PROBLEMA, DO OBJETO E DO SUJEITO DE INVESTIGAÇÃO	3
1.2 BREVE APONTAMENTO METODOLÓGICO	10
2. ENQUADRAMENTO CONCETUAL E TEÓRICO	13
2.1 POLÍTICA EDUCATIVA E O CAMINHO DA PERFORMATIVIDADE	13
2.1.1 <i>Espaço Público de Educação e Conhecimento</i>	13
2.1.2 <i>Regulação da educação</i>	25
2.1.3 <i>Performatividade</i>	31
2.2 TEORIAS ORGANIZACIONAIS E LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	37
2.2.1 <i>Teorias Organizacionais e Perspetivas de Análise Organizacional</i>	37
2.2.2 <i>Liderança nas organizações escolares</i>	46
2.3 LIDERANÇA, MELHORIA DE ESCOLA E RESULTADOS ESCOLARES DOS ALUNOS	60
2.3.1 <i>Liderança escolar</i>	60
2.3.2 <i>Melhoria de escola</i>	72
2.3.3 <i>Resultados dos alunos</i>	80
2.4 MODELO DE ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO	85
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	90
3.1 OBJETO, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E NATUREZA DO ESTUDO	90
3.2 APROFUNDAMENTO DAS QUESTÕES METODOLÓGICAS	93
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	130
4.1 ESTUDO DE CASO DO AGRUPAMENTO SERRA	130
4.2 ESTUDO DE CASO DO AGRUPAMENTO SAL	155
4.3 ESTUDO DE CASO DO AGRUPAMENTO RIA	179
4.4 ESTUDO DE CASO DO AGRUPAMENTO CIDADE	206
4.5 ESTUDO DE CASO DO AGRUPAMENTO VILA	233
4.6 ESTUDO DE CASO DO AGRUPAMENTO REAL	262
ANÁLISE POR DIMENSÃO / PARTICIPANTE	294
4.7 COMPARAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS DE CONTEXTO	309
4.8 COMPARAÇÃO ENTRE AGRUPAMENTOS EM FUNÇÃO DA EVOLUÇÃO DOS RESULTADOS	320
4.9 MODELO DA LIDERANÇA DO DIRETOR AOS RESULTADOS DOS ALUNOS (MALDRA)	324
5. CONCLUSÃO	328
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	337
7. ANEXOS	359

7.1 GUIÃO DE ENTREVISTA DIRETOR	359
7.2 GUIÃO DE GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA DE ALUNOS	362
7.3 GUIÃO DE GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA DE PROFESSORES	364
7.4 GUIÃO DE GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA DE COORDENADORES	366
7.5 CODIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO	368
7.6 LISTA DE ABREVIATURAS	369
7.7 ÍNDICE DVD	370
8. ÍNDICE REMISSIVO	371

Índice Figuras

FIGURA 1. CONHECIMENTO, POLÍTICA, ATORES E REGULAÇÃO (BARROSO E MENITRA, 2009)	16
FIGURA 2. MODOS DE REGULAÇÃO LOCAL DE ESCOLA (BARROSO, 2005B, P. 73)	29
FIGURA 3. DECOMPOSIÇÃO DOS CONCEITOS DE LIDERANÇA ESCOLAR (KRÜGER E SCHEREENS, 2012)	51
FIGURA 4. DIMENSÕES DA LIDERANÇA DE SUCESSO (LEITHWOOD E LOUIS 2011).....	57
FIGURA 5. MODELO DOS EFEITOS DIRETOS (HALLINGER E HECK, 2003)	64
FIGURA 6. MODELO DOS EFEITOS MEDIADOS (HALLINGER E HECK, 2003).....	65
FIGURA 7. MODELO DOS EFEITOS RECÍPROCOS (HALLINGER E HECK, 2003)	65
FIGURA 8. MODELO LOLSO (MULFORD, SILINS E LEITHWOOD, 2004)	66
FIGURA 9. MODELO DE INVESTIGAÇÃO DAS DIMENSÕES DA LIDERANÇA ESCOLAR EFICAZ PARA A MELHORIA DE ESCOLA (DAY ET AL. 2009)	68
FIGURA 10. INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (LEITHWOOD, LOUIS ET AL., 2010)	70
FIGURA 11. MODELO INTEGRADO DE MELHORIA DE ESCOLA (HOPKINS, 2007).....	73
FIGURA 12. MODELO CAUSAL (BOLÍVAR, 2012)	77
FIGURA 13. MODELO DE ANÁLISE DA LIDERANÇA DO DIRETOR AOS RESULTADOS DOS ALUNOS – MALDRA (AUTORIA PRÓPRIA).....	85
FIGURA 14. MODELO DE MEDIDA “LIDERANÇA DO DIRETOR”	109
FIGURA 15. MODELO DE MEDIDA DE 2ª ORDEM “LIDERANÇA DO DIRETOR”	112
FIGURA 16. MODELO DE MEDIDA “MELHORIA DE ESCOLA”	114
FIGURA 17. MODELO DE MEDIDA DE 2ª ORDEM “MELHORIA DE ESCOLA”	117
FIGURA 18. MODELO DE MEDIDA DA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA.....	118
FIGURA 19. MODELO DOS PROFESSORES	119
FIGURA 20. MODELO DE MEDIDA “ALUNOS”	122
FIGURA 21. MODELO ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS.....	123
FIGURA 22. MODELO PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	125
FIGURA 23. MODELO TRABALHO DO PROFESSOR	125
FIGURA 24. MODELO AUTOCONCEITO ACADÊMICO.....	126
FIGURA 25. MODELO DOS ALUNOS	128
FIGURA 26. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELO DIRETOR DO AGRUPAMENTO SERRA.....	141
FIGURA 27. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO SERRA	145
FIGURA 28. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS COORDENADORES DO AGRUPAMENTO SERRA	149
FIGURA 29. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELO DIRETOR DO AGRUPAMENTO SAL.....	162
FIGURA 30. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO SAL.....	166
FIGURA 31. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS COORDENADORES DO AGRUPAMENTO SAL.....	169
FIGURA 32. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO SAL	173
FIGURA 33. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELO DIRETOR DO AGRUPAMENTO RIA.....	186
FIGURA 34. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO RIA.....	191

FIGURA 35. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS COORDENADORES DO AGRUPAMENTO RIA.....	195
FIGURA 36. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO RIA	199
FIGURA 37. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELO DIRETOR DO AGRUPAMENTO CIDADE	213
FIGURA 38. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO CIDADE	217
FIGURA 39. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS COORDENADORES DO AGRUPAMENTO CIDADE	221
FIGURA 40. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO CIDADE	227
FIGURA 41. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELA DIRETORA DO AGRUPAMENTO VILA	241
FIGURA 42. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO VILA	247
FIGURA 43. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS COORDENADORES DO AGRUPAMENTO VILA	250
FIGURA 44. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO VILA	256
FIGURA 45. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELA DIRETORA DO AGRUPAMENTO REAL	269
FIGURA 46. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO REAL.....	274
FIGURA 47. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS COORDENADORES DO AGRUPAMENTO REAL.....	278
FIGURA 48. CATEGORIAS MAIS REFERENCIADAS PELOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO REAL	285
FIGURA 49. GRÁFICO DE ANÁLISE DAS DIMENSÕES POR PARTICIPANTE / AGRUPAMENTO	293
FIGURA 50. POSIÇÃO NA LISTA DE ORDENAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO DIRETORES	301
FIGURA 51. POSIÇÃO NA LISTA DE ORDENAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO ALUNOS.....	303
FIGURA 52. POSIÇÃO NA LISTA DE ORDENAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO COORDENADORES.....	305
FIGURA 53. POSIÇÃO NA LISTA DE ORDENAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO PROFESSORES	307
FIGURA 54. MODELO MALDRA (AUTORIA PRÓPRIA), COM OS DADOS DOS MODELOS DE MEDIDA DO MEE	324
FIGURA 55. MODELO MALDRA (AUTORIA PRÓPRIA), COMPARAÇÃO ENTRE AGRUPAMENTOS.	326

Índice Quadros

QUADRO 1. CARATERIZAÇÃO DOS DIRETORES.....	97
QUADRO 2. CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS DOS AGRUPAMENTOS.....	97
QUADRO 3. CARATERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	98
QUADRO 4. MÉDIA DO RESULTADO DOS EXAMES DE 6.º ANO	99
QUADRO 5. MÉDIA DO RESULTADO DOS EXAMES DE 9.º ANO	100
QUADRO 6. MÉDIA DO RESULTADO DOS EXAMES DE 12.º ANO	100
QUADRO 7. ESTATÍSTICAS E ÍNDICES DE QUALIDADE DE AJUSTAMENTO COM VALORES DE REFERÊNCIA (MARÔCO, 2014) ..	108
QUADRO 8. FIABILIDADE E VALIDADE DO MODELO DE LIDERANÇA DO DIRETOR	110
QUADRO 9. COMPARAÇÃO DA VEM COM O QUADRADO DA CORRELAÇÃO INTERFATOR DA LIDERANÇA DO DIRETOR.....	111
QUADRO 10. FIABILIDADE E VALIDADE DO MODELO DE MELHORIA DE ESCOLA.....	115
QUADRO 11. COMPARAÇÃO DA VEM COM O QUADRADO DA CORRELAÇÃO INTERFATOR DA MELHORIA DE ESCOLA.....	116
QUADRO 12. APLICAÇÃO DE INSTRUMENTOS POR GRUPO	129
QUADRO 13. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO SERRA.....	134
QUADRO 14. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO SERRA	136
QUADRO 15. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO SAL	157
QUADRO 16. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO SAL	159
QUADRO 17. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO RIA.....	181
QUADRO 18. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO RIA	183
QUADRO 19. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO CIDADE	209
QUADRO 20. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO CIDADE.....	211
QUADRO 21. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO VILA	236
QUADRO 22. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO VILA.....	238
QUADRO 23. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO REAL	265
QUADRO 24. MÉDIA DAS DIMENSÕES NO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO REAL	267
QUADRO 25. QUADRO RESUMO DA DIMENSÃO DEFINIR UMA ORIENTAÇÃO	294
QUADRO 26. QUADRO RESUMO DA DIMENSÃO AJUSTAR E ORIENTAR A ORGANIZAÇÃO	296
QUADRO 27. QUADRO RESUMO DA DIMENSÃO DESENVOLVER AS PESSOAS	297
QUADRO 28. QUADRO RESUMO DA DIMENSÃO MELHORAR O PROGRAMA DE ENSINO E APRENDIZAGEM	298
QUADRO 29. QUADRO RESUMO DA DIMENSÃO RESULTADOS ESCOLARES.....	300
QUADRO 30. ALUNOS – APOIO FAMILIAR.....	310
QUADRO 31. ALUNOS – APOIO FAMILIAR T- STUDENT	310
QUADRO 32. ALUNOS – TRABALHO DO PROFESSOR.....	311
QUADRO 33. ALUNOS – TRABALHO DO PROFESSOR T-STUDENT	311
QUADRO 34. ALUNOS-TRABALHO DO PROFESSOR. ANÁLISE DESCRITIVA.	312
QUADRO 35. ALUNOS-TRABALHO DO PROFESSOR. ANÁLISE DA VARIÂNCIA (ANOVA)	312
QUADRO 36. ALUNOS-TRABALHO DO PROFESSOR. COMPARAÇÃO ENTRE ANOS DE ESCOLARIDADE.....	312

QUADRO 37. ALUNOS-ENVOLVIMENTO CARATERIZAÇÃO.	313
QUADRO 38. ALUNOS-ENVOLVIMENTO T- STUDENT	314
QUADRO 39. ALUNOS-ENVOLVIMENTO COMPARAÇÃO ENTRE ANOS DE ESCOLARIDADE.....	314
QUADRO 40. PROFESSORES- LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL DO DIRETOR. COMPARAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE DEPARTAMENTOS CURRICULARES	315
QUADRO 41. PROFESSORES-AUTONOMIA DO AGRUPAMENTO, CARATERIZAÇÃO	316
QUADRO 42. PROFESSORES-AUTONOMIA DO AGRUPAMENTO T-STUDENT	316
QUADRO 43. PROFESSORES-AUTONOMIA DO AGRUPAMENTO. COMPARAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE DEPARTAMENTOS CURRICULARES.....	317
QUADRO 44. PROFESSORES-LIDERANÇA DISTRIBUÍDA PELO DIRETOR.....	318
QUADRO 45. PROFESSORES-LIDERANÇA DISTRIBUÍDA PELO DIRETOR T- STUDENT	318
QUADRO 46. PROFESSORES-LIDERANÇA DISTRIBUÍDA PELO DIRETOR. COMPARAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE DEPARTAMENTOS CURRICULARES.	319

1. Introdução

Penso que só há um caminho para a ciência ou para a filosofia: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonar-se por ele; casar e viver feliz com ele até que a morte vos separe - a não ser que encontrem um outro problema ainda mais fascinante, ou, evidentemente, a não ser que obtenham uma solução. Mas, mesmo que obtenham uma solução, poderão então descobrir, para vosso deleite, a existência de toda uma família de problemas-filhos, encantadores ainda que talvez difíceis, para cujo bem-estar poderão trabalhar, com um sentido, até ao fim dos vossos dias.

(Karl Popper (1992), Em busca de um mundo melhor)

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na área de Administração e Organização Escolar, pretendemos realizar um estudo focado da Liderança Escolar, de grande interesse para mim, tanto a nível pessoal como profissional. Tendo estado durante nove anos integrado em direções de Escolas / Agrupamentos, e desempenhado vários cargos de coordenação ao longo da minha carreira, questioneimei-me sempre, sobre qual o impacto desta atividade, nos resultados escolares dos alunos, quando estava afastado da sala de aula.

A Liderança Escolar tornou-se uma preocupação das políticas educativas, nomeadamente em Portugal, principalmente desde a alteração legislativa em 2008, com o Decreto-Lei nº. 75/2008. Essa alteração, que "marca uma alteração significativa no paradigma de referência da legislação" (Barroso, Afonso, et al. 2011, p. 28), mudou a forma de composição da direção da escola e a sua eleição democrática pelos elementos da comunidade educativa, passando de uma direção colegial para uma direção unipessoal e o diretor passa a ser eleito pelo conselho geral do agrupamento.

A nível internacional, esta área de investigação também se tornou uma prioridade no que concerne às políticas educativas dos países da OCDE e países parceiros. O relatório da OCDE 2008 (Pont, Nusche, Moorman, 2008) sobre "Improving School Leadership" menciona o facto de "a liderança escolar desempenhar um papel importante na melhoria dos resultados das escolas

pela influência nas motivações e capacidades dos professores, assim como o clima e ambiente da escola" (ibid.).

O conceito de liderança, por nós adotado para este estudo, é o definido por Greenfield (1995), como uma forma especial de influenciar um grupo ou uma organização a modificar, voluntariamente, as suas ações.

Uma das preocupações atuais da liderança escolar prende-se com a influência que esta pode exercer nos resultados escolares dos alunos. Grande parte dos países da OCDE desenvolvem atualmente uma política orientada para a melhoria /fortalecimento do sistema educacional e dos resultados escolares dos alunos. Assim, o objetivo é melhorar o nível de performance dos estudantes, aumentar a taxa de transição, reduzir o abandono escolar e atingir uma maior eficiência, através de uma liderança educacional, centrada nas práticas de melhoria de uma escola, no desenvolvimento dos professores e na aprendizagem dos alunos. De acordo com Bolívar (2012), as expressões anteriores de liderança instrucional, transaccional, transformacional, “convergiram, atualmente, numa liderança para a aprendizagem (leadership for learning) ”.

No que diz respeito aos resultados escolares dos alunos e respetivo sucesso escolar, vamo-nos restringir às classificações dos exames nacionais, à transição de ano e taxa de conclusão e de abandono.

Foi durante o período em que trabalhei no órgão de gestão de um Agrupamento, que "apareceram" os rankings escolares e a avaliação externa de escola que, muito mediatizados, tiveram um grande efeito na gestão do agrupamento, tanto a nível pedagógico, como também a nível organizativo e administrativo, e que provocaram uma grande alteração, principalmente, na valorização dos resultados escolares dos alunos, na sua monitorização e na sua melhoria. Mas segundo Melo (2007a) “os efeitos reflexivos dos rankings são mais compósitos e pontuais do que lineares e gerais”. A mesma autora, noutro estudo (2007b) confirma que os professores do ensino secundário passaram a considerar os rankings das escolas como um dos pontos de partida para processos de reflexão, tendo como preocupação “a imagem que é projetada sobre a instituição de ensino e, também sobre a sua própria imagem

enquanto docentes” (ibid). No entanto não houve alteração das práticas pedagógicas dos professores provocadas pelos rankings devido à falta de credibilidade que atribuem à elaboração desses mesmos rankings e “ao facto de ideologicamente defenderem a realização de uma avaliação multidimensional que integre os aspetos qualitativos da realidade educativa” (Melo, 2007a).

Veio também alertar para as questões das lideranças, quer por parte do diretor quer das lideranças intermédias, da organização da escola no sentido da melhoria não só dos processos, mas essencialmente dos resultados escolares, visíveis através das avaliações internas (notas de frequência, taxas de transição, taxas de conclusão, taxas de abandono, etc.) e das avaliações externas, mais destacadas e mediatizadas através das notas dos exames de final de ciclo (6.º, 9.º e 12.º anos), que levam depois à construção do ranking das escolas, realizado todos os anos.

1.1 Caraterização do problema, do objeto e do sujeito de investigação

São múltiplos os fatores associados ao sucesso escolar dos alunos, expresso nas avaliações internas e externas. O meio socioeconómico, o nível de habilitação literária dos pais, o número de alunos por turma, a relação escola-família, são alguns desses fatores, amplamente estudados em trabalhos de investigação em Portugal (Neto-Mendes et al., 2003; Verdasca, 2013). Outros trabalhos têm-se debruçado sobre a liderança e a gestão escolar por parte dos diretores: o tipo de liderança, a forma como o diretor gere o seu tempo e a caraterização das tarefas que desenvolve diariamente (Neto-Mendes, 2004; Costa et al., 2013; Castanheira, 2010; Silva, 2010). No entanto, após consulta de várias bases de dados (ERC, ERIC, Emerald, RCAAP, entre outras), concluímos que não foi realizado em Portugal um estudo que tenha analisado a liderança escolar e a sua influência nos resultados alcançados pelos alunos. Existe um maior escrutínio por parte da opinião pública

relativamente à questão dos resultados escolares, empolado pelos mediáticos rankings das escolas. Tendo em conta o contexto, este estudo pretende analisar a existência de uma relação entre a liderança do diretor da escola e os resultados escolares dos alunos, sendo estes traduzidos na transição de ciclo (avaliação interna, taxas de conclusão do 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade) e nos resultados dos exames (avaliação externa) das disciplinas de Português e Matemática.

A importância do estudo desta área é destacada por Bolívar (2012, p. 91):

É o momento de entrar no que é considerada a principal responsabilidade e missão da escola: proporcionar uma boa aprendizagem e como a direção da escola pode fazer com que isso aconteça. (Bolívar, 2012)

A investigação desenvolvida aponta para que a relação entre liderança escolar e resultados escolares, seja mediada por variáveis como a capacidade de melhoria da escola, de carácter compósito e que no capítulo de metodologia apresentaremos. O relatório da (Pont, Nusche, Moorman, 2008) diz:

Os líderes exercem uma influência mensurável e em grande parte indireta, sobre os resultados da aprendizagem. Isto significa que o impacto dos líderes das escolas sobre a aprendizagem dos alunos é geralmente mediado por outras pessoas, eventos e fatores organizacionais. (Pont et al., 2008, p. 34).

Neste sentido, Azevedo (2013), considera que “os processos são os resultados”, isto é, o sucesso escolar é resultado de condições criadas pela família, mas também pela escola e pelos professores, criando situações favoráveis de aprendizagem. Este autor também sublinha a importância do quadro organizacional escolar, capaz de proporcionar o sucesso escolar a cada aluno.

Alguns autores consideram importante que a liderança deve ser orientada para novos modelos, que permitam melhorar o ensino e a aprendizagem de uma escola, como Robinson, S. (2011), que defende que a liderança eficaz melhora os resultados dos alunos. Ainda neste âmbito Bolívar (2012), considera que “a regra para medir a qualidade da liderança da direção da

escola deve ser, em primeiro lugar, o impacto sobre os alunos e não sobre os adultos”.

Por último, não gostaríamos de terminar este ponto, sem referir os resultados da avaliação externa por parte do IGEC (relatório do ano 2011/2012), nos diferentes domínios que constituem este processo. Nos pontos fortes do relatório, constata-se que o domínio da *Liderança* (31%), que regista o valor mais alto dos atributos positivos das escolas, aparecendo os *Resultados académicos* com o valor de 9% e o parâmetro em que foi identificado um número mais reduzido de pontos fortes foi o da *Autoavaliação e melhoria* com 4,5%. A minha análise destes resultados leva-me a problematizar o sentido e os objetivos centrais das lideranças dos mesmos, uma vez que, como será possível que a *Liderança* seja o ponto forte que se destaca sobre todos os outros domínios e os *Resultados académicos* e principalmente a *Autoavaliação de escola e a melhoria* apresentem valores tão baixos? Será que não há relação entre a *Liderança* (que neste processo, não é apenas do diretor, mas da sua equipa e das lideranças intermédias) e os *Resultados académicos*? Será que não há relação entre a *Liderança* e a *melhoria da escola*? As *Lideranças* da escola não realizam um processo de *Autoavaliação*, de análise de resultados, de processos, do funcionamento? Os dados apresentados por este relatório, vieram aumentar ainda mais, a minha curiosidade em estudar este tema e tentar descobrir se existe ou não relação entre a *Liderança* e os Resultados escolares dos alunos.

Esta área de investigação, que se centra nas lideranças escolares e os resultados escolares dos alunos, não tem sido consensual quanto à evidência de uma relação causa-efeito.

De acordo com as bases de dados consultadas (ERC, ERIC, Emerald, RCAAP) nos últimos 40 anos, apenas 300 artigos abordam a relação entre a liderança escolar e os resultados escolares dos alunos.

Os autores Hallinger e Heck (1998), através de uma revisão bibliográfica, sintetizam os resultados de 40 estudos, organizando-os em três modelos causais explicativos: os que usam o modelo de efeitos diretos, os que usam o modelo dos efeitos mediados e os que usam o modelo de efeitos recíprocos. A

utilização destes dois últimos modelos levou à conclusão que a influência da liderança nos resultados escolares dos alunos concretiza-se através de variáveis moderadoras e mediadoras (Leithwood, Louis, 2011). Isto é, a influência da liderança não se exerce de forma direta mas através de variáveis como, as condições de trabalho docente (variável mediadora), sendo por sua vez moderada por outras variáveis como o contexto organizacional.

Por outro lado Fullan (2002) refere que a ação de liderança não deve ser individual mas sim coletiva, sendo " o papel do líder é o de assegurar que a organização desenvolva relações que ajudem na obtenção dos resultados desejados". Aqui, é destacada a importância de existir uma liderança distribuída na escola e a sua importância na melhoria do ensino e de ser facilitadora de uma mudança organizacional. Neste sentido, Hallinger e Heck (2010) referenciam um conjunto de autores que estabelecem uma ligação entre a liderança distribuída e a capacidade organizacional das escolas para aumentar os resultados escolares dos alunos. Leithwood et al. (2009) comprova a existência de relações significativas entre a liderança distribuída e a capacidade dos professores e as condições de trabalho percebidas por eles. Outros autores, como Bolívar (2010), também chega a essa conclusão, de que a liderança educativa exerce uma maior influência na melhoria da educação quando é distribuída ou partilhada, criando comunidades de aprendizagem profissional, que por sua vez têm impacto positivo na melhoria das escolas

Outro autor, Cotton (2003), na sua investigação, identifica 25 categorias do comportamento do diretor que afetam de forma positiva os resultados, as atitudes e o comportamento dos estudantes, os comportamentos e atitudes dos professores e as taxas de conclusão de ano ou de ciclo de estudos dos alunos.

Mas nem todos os estudos confirmam esta influência significativa entre liderança e resultados escolares. Witziers, Bosker e Krügger (2003), investigaram a relação, quantitativa, entre a liderança escolar e o sucesso dos estudantes, tendo chegado à conclusão que a relação é pouco significativa. Por seu turno, Levacic (2005) numa revisão da literatura conclui que é relativamente escassa a relação entre a liderança escolar e os resultados

escolares dos alunos, porque a maioria dos estudos assume uma relação de sentido único quando os efeitos são recíprocos.

Outros estudos tentaram quantificar o impacto da liderança nos resultados escolares dos alunos. Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004), realizaram um estudo, tendo concluindo que a liderança é o segundo dos fatores de escola que contribui para a aprendizagem dos estudantes. Outro estudo realizado por Marzano et al. (2005), conclui que existe correlação entre a liderança e os níveis de consecução dos estudantes.

A diferença entre os valores dos diferentes estudos deve-se, segundo Hallinger e Heck (2011) à utilização de dados transversais (“cross-sectional data”), o que na opinião dos autores é pouco adequado para resolver a complexidade da relação causal entre a liderança e a aprendizagem. A limitação ainda é mais relevante quando se procura o impacto da liderança na melhoria de escola, processo que vai evoluindo ao longo do tempo, sendo adequado a utilização de dados longitudinais (Day et al., 2010; Mulford & Silins, 2003, 2009).

A questão da liderança e do seu foco, também foi tema de investigação de vários autores (Pont, Nusche & Moorman, 2008; Leithwood, Louis et al., 2010; Robinson, V., 2011), que concluem que se a liderança for centrada na aprendizagem (liderança educativa), esta pode melhorar os resultados escolares dos alunos.

Em Portugal, um estudo desenvolvido por Silva (2010), sobre “Líderes e lideranças em escolas portuguesas”, conclui que existem vários fatores na escola que refletem uma influência positiva da liderança. A visão estratégica, um projeto partilhado, metas aceites por todos, a monitorização das atividades, procedimentos internos de avaliação e o apoio da comunidade são elementos que de acordo com o autor “são elementos que potenciam os resultados de aprendizagem” e estão presentes no nosso estudo, em algumas das dimensões de análise como apresentaremos no capítulo de metodologia.

Como se pode verificar pelo exposto, a maioria da literatura neste área, de origem anglo-saxónica, aponta para uma relação indireta entre a liderança

escolar e os resultados escolares dos alunos. Autores como Hallinger, Leithwood, Robinson, Marzano, Bolívar e outros, destacam a importância de se estudar esta ligação, aprofundando o conhecimento obtido até agora, utilizando uma variedade de métodos, para obtenção de resultados que corroborem os dados dos estudos realizados.

Como foi referido anteriormente, este é um tema prioritário na atuais políticas educativas, como refere o relatório da OCDE (2008).

No seu estudo sobre líderes e lideranças, Silva (2010, p.70), refere:

É inquestionável que o tema da liderança é hoje um tópico importante de reflexão e discussão no âmbito da administração e da gestão escolar e que se converteu numa questão de grande atualidade e num excelente campo de investigação. Apesar da multiplicidade de estudos, o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido... (Silva, 2010)

Tendo em conta o conhecimento produzido, espero com este estudo, procurar a existência de relação entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos nas escolas portuguesas. No entanto, espero também, comparativamente com outros estudos, conseguir aprofundar a análise e interpretação dos dados, uma vez que, de acordo com sugestões de algumas investigações, iremos utilizar uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos, tentando desta forma ultrapassar lacunas em estudos anteriores. Estas devem-se a que os estudos quantitativos não explicavam de que forma os processos e as condições de escola podiam afetar os resultados (Bolívar, 2012). A relevância do estudo também se situa a nível da tomada de conhecimento das teorias de liderança que influenciam, atualmente, os diretores das escolas, de que forma é que esta liderança influencia os resultados escolares dos alunos e quais as variáveis mediadoras e moderadoras fazem "a ponte" e estabelecem a ligação da liderança com os resultados escolares.

A complexidade do contexto escolar "obriga" a que se utilize análises multifocalizadas, recorrendo a diversas perspetivas, de acordo com Alves (2006), que destaca a importância de "adotar um enfoque teórico que conjugue

a diversidade de perspetivas": burocrática, política, institucional e de ambiguidade. Esta posição deriva do funcionamento das escolas serem segundo um modelo díptico (Lima, 1991) ou políptico (Estevão, 1997), "de acordo com a leitura que fazem das vantagens que obterão num ou noutro registo". Segundo Lima (2011, p. 16), "A compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/ interpretativos e, se integrem enquanto objetos de estudo os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos."

Esta lente teórica para compreender a complexidade escolar, assenta em quatro perspetivas de análise anteriormente mencionadas (burocrática, política, institucional e de ambiguidade). Estas estão copresentes na escola e apresentam as seguintes características (Alves, 2006, p. 14):

...a perspetiva burocrática, que olha a organização escolar como elemento de uma cadeia hierárquica e como resultante de um "modelo organizacional decretado"; a perspetiva política, que privilegia um olhar dos interesses que mobilizam as ações dos atores e os leva a reproduzir, interpretar, recriar as regras do jogo; a perspetiva institucional, que põe em relevo a força da tradição, das rotinas e dos símbolos; e a perspetiva da ambiguidade, que destaca a natureza indefinida dos fins, a escassa conexão destes com as tecnologias e as decisões. (Alves, 2006)

Conceptualmente optámos pelo modelo dos efeitos recíprocos (Hallinger, 2011) enquanto dispositivo explicativo. Este modelo, segundo Bolívar (2012), comparado com outros (efeitos diretos, efeitos mediados, efeitos inversos), "...é mais extenso e proporciona uma explicação mais sólida e completa, sobre os padrões e mudança, ao longo do tempo, entre a liderança e a capacidade de melhoria". O mesmo autor refere ainda que "o estudo empírico da liderança para a melhoria da escola, requer modelos dinâmicos que tenham em conta a avaliação das relações entre as variáveis relevantes no tempo. Daí que uma perspetiva dos efeitos recíprocos seja relevante."

Assim, de acordo com este modelo, a liderança e o seu impacto na aprendizagem dos alunos é praticada através de variáveis mediadoras e moderadoras, como por exemplo o contexto familiar, as condições da escola, as condições na sala de aula, o trabalho dos professores, que por sua vez

também afetam a própria liderança.

O modelo dos efeitos recíprocos é um modelo causal explicativo, em que a causalidade é biunívoca, isto é, há uma mútua influência das variáveis liderança, capacidade de melhoria e aprendizagem dos alunos, que se influenciam mutuamente ao longo do tempo. A liderança tem efeitos na capacidade de melhoria da escola que por sua vez influencia os resultados dos alunos. Estes, por sua vez, têm impacto na liderança, que volta a influenciar novamente a capacidade de melhoria da escola, a que Hallinger (2011) chama um tipo de "feedback loop".

1.2 Breve apontamento metodológico

O desenho metodológico do estudo assenta numa abordagem mista ("mixed methods"), com utilização a nível metodológico e técnico de métodos e técnicas quantitativas e qualitativas. Segundo Niglas (2004), é o problema de investigação ou o objetivo que determina o *design* do estudo, mais do que a posição filosófica, paradigmática em que se situa o investigador.

Esta nossa opção é corroborada por diversos autores como Bolívar (2012):

A atual investigação sobre a liderança e os seus efeitos foi amplificada e enriquecida metodologicamente nos últimos anos. Pela complexidade que foi adquirindo, necessita de uma vasta gama de técnicas de investigação, combinando ("mixed methods") uma metodologia de natureza quantitativa com uma qualitativa... (Bolívar, 2012)

Esta proposta de utilização de metodologia mista é também apoiada por Louis, Leithwood et al. (2010), no sentido de tentar explicar, de forma contextualizada, como é que os processos utilizados, nomeadamente a organização de escola, influenciam os resultados dos alunos.

Num estudo realizado pelo método de meta-análise, Muijs (2011) conclui que 37,6% das investigações publicadas entre 2005 e 2010 são de estudos de caso qualitativos, sendo as entrevistas e a análise documental os métodos

mais comuns de recolha de dados.

Contudo, grande parte dos estudos do efeito da liderança sobre as escolas e os estudantes são estudos quantitativos em grande escala (Bolívar, 2012, p.93), ou então centrados nos efeitos específicos das práticas de liderança.

Apoiado pela bibliografia consultada, pretendo efetuar um tipo de estudo de caso múltiplo, com uma estratégia de investigação mista, utilizando métodos quantitativos e métodos qualitativos e com uma recolha de dados longitudinal (Muijs, 2011).

A nossa amostra é constituída por 6 agrupamentos de escolas portuguesas e 415 de professores e 1300 alunos desses agrupamentos. Os agrupamentos escolhidos são contextualmente diferentes. Estas diferenças situam-se a nível da dimensão dos agrupamentos (com mais ou com menos de 1000), percentagem de alunos com apoio social escolar (mais de 50% ou menos) e com diferentes níveis de ensino (agrupamentos só de escolas básicas e agrupamentos com escolas básicas e secundárias).

Iremos aplicar questionários a diretores, professores e alunos, para tentar saber qual a perceção que têm sobre a liderança do diretor e a melhoria da escola no sentido dos resultados escolares. Esta aplicação vai decorrer apenas num momento, de acordo com cronograma apresentado. O questionário do diretor é adaptado por nós, a partir do questionário utilizado por Leithwood et al. (2011). Os questionários dos professores e dos alunos são adaptados por nós, a partir do questionário utilizado por Mulford, Silins e Leithwood (2004), sendo a versão simplificada dos questionários utilizados no projeto LOLSO (Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes). Os questionários depois da sua tradução e da sua validação por um especialista na área foram sujeito a retroversão por forma a verificar a sua fidelidade. Após esta fase, aplicámos o questionário a 2 diretores, 10 professores e 81 alunos para validação do mesmo. Realizámos entrevistas semiestruturadas aos diretores, no sentido de identificar a sua autoperceção de liderança, quais os processos utilizados na organização da escola e se os resultados dos alunos (internos e externos) influenciam a sua forma de liderar e organizar a escola. Esta irá ser realizada duas vezes por cada diretor, com o objetivo de perceber,

na primeira entrevista, qual o tipo de liderança que exerce, quais os processos de transformação é que faz, no sentido de melhoria da escola que por sua vez poderão influenciar os resultados escolares dos alunos. A segunda entrevista tem como objetivo perceber se o diretor, em função dos novos resultados escolares, alterou as suas práticas de liderança e os processos de melhoria da escola.

Como métodos complementares, foram realizados grupos de discussão focalizada com professores, alunos e coordenadores de departamento no sentido de aprofundar algumas questões de forma livre, expressando as suas opiniões, preocupações sobre a escola, tentando identificar problemas, procurar a sua resolução e selecionar estratégias para melhorar a escola e os resultados escolares dos alunos.

Por último utilizámos evidências documentais para recolha de dados relativos às avaliações externas e internas dos alunos de 6.º, 9º e 12º ano. Consultei os relatórios da avaliação externa efetuada pela IGEC aos agrupamentos, assim como os projetos educativos de cada agrupamento e os relatórios da avaliação interna. Também foram consultadas as pautas dos anos de conclusão de ciclo (6.º, 9.º e 12.º) assim como os resultados dos exames. Os dados referentes à avaliação são entre os anos 2010/2011 e 2013/2014

Uma das nossas preocupações é a validação, por forma a assegurar o rigor. Assim, as estratégias de verificação a utilizar são a coerência metodológica, a adequação da amostra e a triangulação de dados. De acordo com Morse e Richards (2012), a verificação da coerência metodológica pode ser realizada através de uma articulação correta entre as questões de investigação e os procedimentos metodológicos. A segunda e a terceira estratégias de verificação vão ser desenvolvidas através da utilização de métodos variados de recolha de dados.

Para tratamento dos dados foram utilizados os programas SPSS 22 e o NVivo 10.

2. Enquadramento concetual e teórico

2.1 Política educativa e o caminho da performatividade

Neste capítulo, iremos abordar a importância da educação se situar no espaço público, na política e o modo como o conhecimento, científico e não científico, circula e estrutura a formulação e implementação das políticas, qual a influência das relações de poder nesse processo e qual o papel do conhecimento na regulação das políticas públicas de educação. Vamos também abordar o tema da performatividade e a construção de padrões e de indicadores no ensino e a comparação a nível nacional e internacional dos resultados.

2.1.1 Espaço Público de Educação e Conhecimento

O futuro da educação é no espaço público, pois é aqui que há a procura do bem comum. (Azevedo, 2011)

Azevedo (2011) remete para o espaço público a educação, pois é um espaço aberto, de diálogo, onde os diversos atores se podem manifestar. É também o espaço público que proporciona a ação coletiva, a participação social, para benefício comum, o que o autor chama de “bem público comum”.

“O envolvimento de diferentes atores e de diferentes tipos de conhecimentos, em diferentes cenas, constitui uma das características de toda a ação pública” (Barroso, 2010, p. 37). Apenas o envolvimento de diferentes atores (governo, diretores de escola, professores, sindicatos, pais, autarquias), em diferentes polos de influência (transnacionais, nacionais, e locais), através de compromissos sociais é que podem promover a educação no espaço público e siga no caminho político da mudança e da melhoria da educação.

Azevedo (2011, p. 71) critica o entendimento generalizado de que a

educação é uma questão principalmente técnica, estando por isso dependente das tomadas de decisão de “gabinete” e dos governos. Sendo política, a sua discussão passa a pertencer ao espaço público, aberta à intervenção de todos. Ainda o mesmo autor afirma que, enquanto se mantiver esta situação, “não teremos melhorias significativas nas políticas de educação, ou seja, na qualidade dos resultados escolares de todos os portugueses”. Assim, destaca a perpetuação de deixar à margem das decisões, a escola, os profissionais de ensino e educação e as experiências positivas de algumas escolas, com projetos de grande sucesso.

O desenvolvimento das políticas de ensino a nível nacional é condicionado pela desconfiança e limitação da liberdade, pela premissa que é um espaço político autónomo especial e que o principal campo de ação político em educação é “o Diário da República tem sido o instrumento verdadeiramente central e nuclear, o verdadeiro centro regulador do sistema” (Azevedo, 2011). Para reforçar a ideia, o autor refere as questões da autonomia das escolas e dos órgãos de administração e gestão das escolas, que praticamente não passaram dos artigos na lei e que na prática, nada mudou ao longo destes anos. No entanto Formosinho, Machado et al. (2010) consideram que a autonomia é consubstanciada pela elaboração do projeto educativo de escola, o regulamento interno e o plano anual de atividades, documentos presentes em todos os agrupamentos. Os mesmos autores consideram os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), um dos agrupamentos da nossa amostra (Agrupamento Real) é TEIP, um instrumento poderoso de autonomia. Assim, os agrupamentos apresentam diferentes níveis de autonomia, em função da ação dos seus atores, em função das suas dinâmicas e não apenas limitada ao que está legislado.

Qualificar a ação pública de política, é querer dar sentido a essa ação, principalmente por garantir o respeito pelos princípios da justiça, mas também dar-lhes um objeto, porque é a partir dele que os atores usam na sua atividade diária.

Políticas públicas, de acordo com Meny e Thoenig (1989) são “programas de ação promovidos pelas autoridades públicas”, no sentido de identificar e

resolver problemas

Existe então o argumento que a educação e a aprendizagem constituem um campo político. Segundo Bourdieu (1998, pp. 40-41) “um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças. Contém pessoas que dominam e pessoas que são dominadas”. Educação e aprendizagem são entendidas, por governos e entidades supranacionais, como fundamental no campo político, para promover o crescimento económico e combater a exclusão social (EC, 2002).

Em Portugal, desde os anos 90 do século XX, com a crise institucional da escola e no antagonismo entre a racionalidade burocrática do Estado e uma racionalidade de mercado centrada nos resultados, que este discurso surge associado ao que Gomes (1999) descreve como “o ciclo da eficácia”, em que de acordo com o autor há uma consolidação na intervenção de especialistas nacionais e internacionais na elaboração das políticas educativas, como forma de legitimação técnica. É também a partir desta data, coincidente com o Programa do XII Governo Constitucional, que os Ministros da Educação no seu discurso destacam a relação da educação com a competitividade económica (Teodoro e Aníbal, 2007). Os mesmos autores referem que o discurso político centra-se na questão da necessidade da gestão ser orientada para a eficácia do sistema e centrada nos resultados.

O Estado continua a ser o ator principal desta política, mas, de acordo com Afonso, A.J. (2001) “a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais estão, simultaneamente, a esbater-se”.

Perante esta nova situação, de intervenção por parte de novos atores, tanto a nível nacional, como internacional, o Estado sente necessidade de um conhecimento que permita e ajude nas tomadas de decisão políticas, mas ao mesmo tempo utiliza esse conhecimento como regulador dos atores, alguns deles não estatais, envolvidos no processo de formulação e implementação das políticas públicas. Para Fazekas e Burns (2012) “o papel do conhecimento é definir e identificar problemas políticos”.

A articulação entre política e conhecimento, segundo Barroso, Afonso et

al., (2011), no contexto de uma ação pública depende:

- a) Tipos de conhecimentos mobilizáveis;
- b) Natureza das políticas;
- c) Tipos de atores;
- d) Modos de regulação.

Em relação ao tipo de conhecimentos mobilizáveis, raramente há referências a estudos ou a especialistas de uma determinada área, sendo grande parte das intervenções apoiadas em relatórios ou experiências bem-sucedidas (“boas práticas”), algumas delas, no estrangeiro. Mas este conhecimento varia também em função das políticas e dos conhecimentos mobilizados para os diferentes debates. A mobilização dos atores está muito dependente do Ministério da Educação, como refere Barroso (2011), “a participação dos diferentes atores no processo de ação pública é fortemente influenciada pelo protagonismo do Ministério da Educação”. Nesta ação pública há a coexistência de diferentes modos de regulação: a regulação burocrática, no sentido de melhorar o funcionamento burocrático da administração e num polo oposto a regulação pós-burocrática, no sentido de uma recomposição do papel do estado e novos modos de regulação.

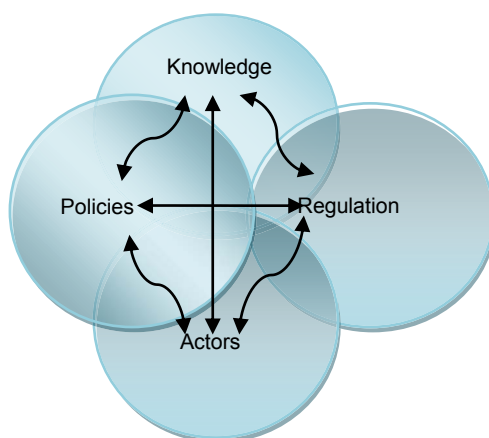


Figura 1. Conhecimento, política, atores e regulação (Barroso e Menitra, 2009)

A produção de conhecimento é realizada a dois níveis: à escala nacional,

muitas vezes, agregado a uma agenda mais vasta de âmbito transnacional, através de agências como o Banco Mundial, Comissão Europeia ou a OCDE (através dos seus programas PISA (Programme for International Student Assessment) ou TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), por exemplo) e a uma escala local, em que a compreensão das políticas públicas educacionais se realiza a um nível regional ou local, como é o caso da municipalização da educação, da intervenção autárquica ou de medidas mais centradas nas escolas e na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

O conhecimento produzido a nível das políticas públicas de educação revela uma complexidade tal que este fenómeno só pode ser compreendido através de uma análise multivariada, que envolve diferentes espaços de ação, com a intervenção de vários atores: organizações internacionais, governantes, investigadores, sindicatos, diretores de escola e professores.

Carvalho (2014) realiza uma análise interpretativa nos modos de produção de conhecimento (teses de doutoramento em Portugal entre 2000-2012), sobre as políticas educacionais, destacando:

- a) O carácter transnacional das políticas;
- b) A relevância da dinâmica local;
- c) A importância dos contextos de produção das políticas;
- d) A complexidade da ação pública;
- e) A política pública como processo social.

O conhecimento produzido, nomeadamente em Portugal, segue as tendências nacionais e internacionais (agenda), centrando principalmente nas temáticas da gestão escolar e da autonomia. As mudanças na educação são associadas a questões de economia e emprego, à falta de resultados de acordo com a dimensão do investimento feito, à falta da capacidade das escolas em obterem o sucesso dos seus alunos, a questões de mercado educacional (ou quase-mercado) e o grande destaque dado aos exames e às avaliações, principalmente, externas das escolas. As políticas neoliberais

promovem mecanismos de mercado, através de adoção de princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e pelas lógicas de eficiência e eficácia (Afonso, A. J. 2001). A relevância da dinâmica local é destacada fundamentalmente a nível da temática da autonomia, já referida, da intervenção autárquica, ou em implementação de políticas de sucesso escolar. Quanto à questão dos contextos da produção das políticas, eles situam-se a nível local, regional, nacional, supranacional e internacional. A complexidade da ação pública deve-se não só como acabamos de mencionar à variedade de contextos da produção das políticas, mas também do envolvimento de vários atores e organizações e que leva à noção de multirregulação, que de acordo com Barroso (2005b, p. 733) “a pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação em função da diversidade dos atores implicados, das suas posições, dos seus interesses e das suas estratégias”. Por último, a política pública como processo social, que envolve vários atores em vários contextos.

Para Lima (2006), “as políticas educativas portuguesas, desde a Lei de Bases de 1986, têm sido especialmente influenciadas por contradições e correspondentes equívocos”. A temática da autonomia tem sido uma delas, já tantas vezes decretada e raramente concretizada, foi no entanto o que ocorreu num primeiro momento pós 25 de abril, com a substituição dos reitores por órgãos colegiais, sendo a situação “regularizada” através do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio. As diferentes práticas de gestão e organização escolar que foram surgindo foram consideradas um problema, uma vez que se afastavam do tradicional. No final desse ano, o governo tenta resolver esta situação através do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, tentando devolver “a normalidade” à gestão escolar, através da criação três órgãos de gestão e administração das escolas: o conselho diretivo, pedagógico e administrativo. Estas práticas, mais autónomas, da gestão das escolas culminam com o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, em que, de acordo com Lima (2006) “anunciava o processo de reconstrução do paradigma da centralização”, mantendo no entanto a questão da colegialidade e da eleição dos órgãos de gestão das escolas. Segundo Formosinho (1989), alcançou-se desta forma, uma relação entre elementos de cariz democrático e

tradição centralista, atribuindo às escolas o papel de “extensão do centro” ou de “serviço local”. Como foi referido anteriormente por Azevedo, também Lima (1992) considera “o normativismo continua a representar um pressuposto político-administrativo nuclear”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, não vem alterar esta situação. A lei define dois níveis de administração da educação, o central e o regional e que de acordo com Fernandes (1988, p.111) “o nível administrativo regional é o principal beneficiário da descentralização consignada na LBSE, devendo considerar-se o nível normal de administração da educação”.

Em 1989 é publicado o primeiro de dois diplomas, que de acordo com Lima (2006) “centrais à reforma da administração da educação”, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro sobre o “Regime jurídico de autonomia das escolas”, com o objetivo de transferir os poderes de decisão para um nível regional e local. No entanto este normativo não foi acompanhado por medidas de descentralização da administração nem de alteração da legislação que se encontrava em vigor, limitadora das tomadas de decisão por parte das escolas. É neste decreto que surge a figura do projeto educativo, que devia ser elaborado e executado de forma participada.

Em 1991 surge o diploma do “Regime jurídico da direção, administração e gestão escolar, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Para ser aplicado a título experimental, este normativo visa explorar algumas alterações ao modelo de gestão escolar. É nesta lei que surge uma maior participação dos pais e das autarquias nas escolas, através do conselho de escola. Foi criado um conselho de acompanhamento da aplicação do diploma, uma vez que se tratava de uma aplicação experimental, tendo recebido uma avaliação bastante negativa, devido, segundo relatório apresentado, a não ter havido alterações políticas de fundo que tivessem levado ao sucesso da lei.

Em função da não adoção da lei acima referida, devido à avaliação realizada e que levou a optar-se por um modelo diferente, e coincidindo com a tomada de posse do XIII Governo Constitucional, dá-se início a um novo período de debate que culmina com a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98,

de 4 de maio. Este diploma surge no seguimento de um estudo apresentado por João Barroso, a pedido do ministro da educação e no qual o autor defende um processo gradual de autonomia e dando autonomia à escola para poder realizar a sua organização interna a nível das estruturas intermédias. Tendo sofrido algumas alterações no ano seguinte, em 1999, o novo diploma de acordo com o seu preâmbulo, caracteriza “A escola, enquanto centro das políticas educativas” (DL 115-A/98). No seu artigo 3.º define autonomia como “O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, financeiro e organizacional”. Como refere Lima (2006), este novo modelo “insiste numa mudança de tipo insular sem proceder à mudança global do sistema”. Assim, continua-se a considerar o Diário da República como o centro regulador do sistema, em que a alteração de modelos de gestão e da autonomia dos estabelecimentos de ensino se realiza por alteração da lei.

É com o XV e XVI Governos Constitucionais que surge a necessidade de “recentrar as políticas educativas na resposta objetiva às necessidades de cada aluno (Lima, 2006, p. 42). O Programa do XV Governo Constitucional destaca a necessidade de “criar condições para a modernização e profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino... prestigiando a figura do Diretor”. O governo considera, de forma implícita, que o problema das escolas deve-se a problemas de gestão. É também com o XVI Governo Constitucional, a partir da publicação do Despacho n.º 13313/2003, do Secretário de Estado da Administração Educativa, que é incrementado o processo de constituição dos agrupamentos escolares. No entanto, já no Decreto-Lei 115-A/98, no seu preâmbulo já há referência a este processo, “Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais”.

Em 2008, a publicação do Decreto-Lei 75/2008, “marca uma alteração significativa no paradigma de referência” (Barroso, Afonso et al., 2011, p. 28). Este decreto define claramente o modelo de gestão escolar unipessoal, não permitindo à escola a escolha do modelo mais adequado à sua realidade. Apesar de este “corte” na participação democrática dos professores e de outros elementos da comunidade educativa, o diploma menciona o fato de este dar

mais autonomia aos diferentes órgãos da escola, nas suas tomadas de decisão a nível pedagógico, administrativo e financeiro. Segundo os autores (ibid.) “esta mudança de referenciais sobre a gestão escolar integra-se numa mudança paradigmática mais vasta relacionada... o papel do Estado na regulação da educação e com novas formas de governança”. É também neste período que se assiste a um incremento, do ponto de vista do conhecimento, da participação de organizações internacionais como a União Europeia e a OCDE.

Surge a necessidade de produção de conhecimento que permita a fundamentação técnica das tomadas de decisão políticas. Para Ozga (2008) o conhecimento e a governação estão interdependentes, “knowledge is (governing) power, and governance steers knowledge”.

Fazekas e Burns (2012, p. 10) consideram que a relação do conhecimento com a governação é direta, uma vez que é o *input* do processo, pela informação fornecida e que permite a tomada de decisão a nível político.

Ozga (2008) entende governação como “a passagem de formas de regulação centralizadas e hierárquicas para formas descentralizadas, horizontais e em rede. A governação é entendida como o governar sem governo”. Como refere Nóvoa (2010), esta nova maneira de governar sem governo é bastante atrativa, uma vez que aparentemente não exerce pressão e existe uma certa “naturalidade” na introdução das políticas educativas. Como refere o mesmo autor “parece que só se está a organizar os dados, identificar boas práticas e a comparar os melhores métodos”.

Segundo Fazekas e Burns (2012, p. 7), governança é entendida como “um processo dinâmico que envolve implementação e acompanhamento assim como tomada de decisão”. Os diferentes modelos de governança participam na regulação do sistema, através dos valores e normas que transmitem.

Esta ligação entre conhecimento e governação é realizado através da discussão dos dados produzidos, das comparações e dos peritos (Grek et al., 2009).

Para Lawn (2006) a governação promove a recolha e uso de dados comparáveis, dos diferentes sistemas, dos resultados obtidos, como forma de

controlar e moldar o comportamento.

É salientado a importância dos dados de diferentes fontes, como relatórios, avaliações e comparações, como fornecedores de informação a vários níveis, através dos quais é tentada a regulação e a autorregulação. Estas formas “soft” de governança por comparação surgem principalmente a nível transnacional e têm a capacidade de influenciar as práticas a nível nacional, criando e estabelecendo “boas práticas” que depois criam pressão no sentido da melhoria. São representativos da mudança de governo para governança em matéria de educação (Grek et al., 2009)

Os dados produzidos pelas escolas, dos seus resultados internos (pautas) e externos (exames), das suas taxas de transição, retenção, abandono, conclusão, avaliação externa das escolas, entre outros, são utilizados como informação, para a governação.

No Conselho de Lisboa, em 2000¹, foi sugerido um novo estilo de política, o Método Aberto de Coordenação (MAC), onde as alterações nas políticas educativas são associadas às reformas económicas (Lingard e Grek, 2007) e na qual os benchmarking e as comparações de resultados são fundamentais nessa forma “soft” de governação (Grek e Lawn, 2007). O conhecimento é usado como instrumento de regulação, um instrumento de governação, “knowledge based regulation tools” (KbRTs). Para Grek e Ozga (2010) “os instrumentos de governança do conhecimento tornaram-se cada vez mais influentes na formulação das políticas de educação”

Neste âmbito Lima (2011) afirma que “O cânone gerencialista na educação, sob influência da “Nova Gestão Pública” e das respetivas lógicas de ação tipo empresarial, as quais promovem o privado como política pública e subordinam a educação a objetivos económicos”. Discursos responsáveis pela subordinação da educação à economia e pelo estreitamento dos objetivos da educação pública, em função de padrões, de resultados mensuráveis e da

¹ O Conselho Europeu de Lisboa representa uma mudança no discurso dos ministros da educação, que até à data destacavam a diversidade dos sistemas educativos. Nesse conselho os ministros são convidados a refletir sobre o que tinham em comuns, tentando dar os primeiros passos na criação de um espaço educativo europeu. (Nóvoa, 2010)

performatividade.

São diferentes os instrumentos de regulação normalmente utilizados em política pública, que são considerados por Afonso e Costa (2011) os novos instrumentos de regulação social, surgindo, em parte, pela dificuldade da atuação do Estado através da imposição. Os KbRTs, de acordo com Freeman, Barroso, Ramsdal e Van Zanten, (2007) são “tecnologias do governo, que se baseiam e se orientam para o conhecimento, de modo a moldar o comportamento dos atores num dado domínio político”.

Como exemplos deste KbRTs temos os indicadores e os *benchmarks*, que estão associados a esta nova política, promovida pelo Método Aberto de Comparação (Mangez, 2011).

O PISA é definido, igualmente, como um *knowledge regulation tool*, que de acordo com a definição de Salamon (2002) “é um método identificável através do qual a ação coletiva é estruturada para responder a um problema público”.

No relatório do projeto KNOWandPOL² são identificadas as políticas, ou medidas tomadas pelo governo português, tendo por base os dados do PISA: Programa Nacional de Leitura, o Programa Nacional do Ensino do Português no 1.º ciclo, Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º ciclo, a Reforma Curricular do Ensino Básico de 2001, a Reforma Curricular do Ensino Secundário de 2004, Plano de Ação da Matemática, o Sistema de Avaliação de Desempenho de Professores de 2007, o Programa de Escola a Tempo Inteiro, o Plano Tecnológico, Medidas de Ação Social Escolar de 2008 e o Programa TEIP de 2005.

Os políticos tentam basear as suas tomadas de decisão, em conhecimento (“evidence-based policy”), sendo este produzido pelos cientistas, por vezes, a pedido dos decisores. Segundo Rogers (2003, p. 70) “é uma engenharia política, em que os factos falam por si e a transição entre resultados da investigação e a política se faz através de um processo linear”. O “Knowledge

² Projeto KnowandPol (Knowledge and Policy) foi um projeto da União Europeia que teve como tema a mudança do papel do conhecimento na política educativa. Integrou oito países europeus, entre os quais Portugal.

based policy” significa que o conhecimento “é um recurso, um apoio, ou uma forma de legitimação da decisão política” (Barroso, 2010). Os conhecimentos utilizados são diferentes e diversificados e o seu uso é exclusivamente político. Normalmente o conhecimento produzido não é de aplicação direta, devido à sua complexidade, necessitando na maioria das vezes de intermediários, peritos ou instituições.

Neste capítulo começámos por abordar a importância da educação se situar no espaço público, permitindo dessa forma a intervenção de diversos atores em diferentes polos de influência. Ao mantermos a educação longe da esfera pública continuamos a manter à margem das decisões as escolas e os professores. É a partir dos anos 90 do século XX, com a crise institucional, que surge a necessidade de haver uma legitimação técnica das políticas educativas pela intervenção de especialistas e da gestão passar a centrar-se na eficácia do sistema e nos resultados. Surgem então modos de regulação híbridos da ação pública de educação em que coexistem modos de regulação burocrática com modos de regulação pós-burocrática no sentido da recomposição do papel do estado e de novos modos de regulação. O conhecimento que legitima a ação pública passa a ser um instrumento fundamental de regulação, sendo centrado principalmente na gestão escolar e na autonomia. Desde 1974 que tem havido uma abundante produção legislativa sobre modelos de gestão e de autonomia dos estabelecimentos de ensino. A primeira evoluiu de um modelo democrático e colegial de gestão para um modelo de direção unipessoal centrado na figura do diretor. A segunda tem tido alguma dificuldade em concretizar-se, principalmente a um nível mais formal como é o caso dos contratos de autonomia dos agrupamentos. Os instrumentos de regulação utilizados em política pública estão associados a uma nova forma “soft” de governação e servem para recolha de dados comparáveis e temos como exemplos os indicadores e os *benchmarks*.

2.1.2 Regulação da educação

A atual difusão, no domínio educativo do termo 'regulação' está associada, em Portugal, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do estado na condução das políticas públicas. (Barroso, 2005a, p. 63)

Segundo Barroso (2005a, p. 64) a regulação é uma função fundamental para o equilíbrio de qualquer sistema. É possível então, falar de regulação e de diferentes formas de regulação do sistema educativo. Os sistemas educativos estão a mudar a nível global, alterando também, as suas formas de regulação e com perda de influência do estado sobre a sua gestão. O relatório do projeto EC (2004) evidencia algumas alterações da regulação institucional dos sistemas escolares:

- a) Na europa os sistemas escolares sofrem limitações devido a pressões externas a nível económico, social e político e que levam a novas formas de regulação das escolas e das práticas dos professores;
- b) É detetado o aparecimento de políticas convergentes, como o aumentar da autonomia da escola, o equilíbrio que cada país tenta encontrar entre a centralização e a descentralização, o uso da avaliação externa, a escolha da escola por parte dos pais e para os professores a perda de alguma autonomia profissional.

Algumas destas políticas revelam alguma "hibridização"³ (Barroso, 2005a), devido a diferentes orientações, chegando algumas delas a ser contraditórias, sendo reveladoras de lógicas de governança de "quase mercado"⁴, por exemplo na escolha dos pais da escola, e de "Estado avaliador" no caso dos

³ Segundo Barroso (2005a, p. 69) o hibridismo, nomeadamente na regulação nacional, é resultado da simultaneidade de diferentes lógicas, práticas e discursos na definição e ação política.

⁴ O quase-mercado educacional é uma forma institucional que combina um princípio de escolha da escola pelos pais e um princípio de financiamento público em termos de número de estudantes (Vandenberghe, 1999). O Estado mantém-se como o principal financiador e regulador do sistema.

processos de avaliação externa das escolas.

Para Afonso e Costa (2009a), no seu relatório no âmbito do projeto KNOWandPOL, definem o conceito de regulação:

Usado para identificar e descrever processos através dos quais a ação coletiva é promovida, guiada e coordenada no sentido de atingir os objetivos, considerados como soluções desejáveis, perante situações específicas concebidas como problemas. (Afonso e Costa, 2009a)

Segundo Duterq e Van Zanten (2001) pode-se distinguir dois tipos de regulação: A regulação organizacional e a normativa. A primeira situa-se a nível da análise e de mecanismos institucionais implementados por atores ou grupo de atores para resolver problemas dentro de sistemas complexos (Crozier e Thoenig, 1975). A segunda permite a análise da política do conhecimento, numa tentativa de explicar a ação pública, as suas regularidades e ruturas (Muller, 2000).

Uma vez que a palavra regulação é polissémica, Afonso e Costa (2009a), definem-na através de diferentes distinções conceptuais. Assim distinguem regulação institucional de regulação situacional, regulação normativa de regulação funcional e regulação burocrática de regulação pós-burocrática.

A regulação institucional é definida como “conjunto de ações decididas e implementadas por uma instância, para guiar as ações e as interações dos atores sobre os quais tem alguma autoridade” (Maroy e Dupriez, 2000). A regulação situacional é definida como “a elaboração da regulação, através de processos de ajustamento mútuo entre atores, gerando um sistema complexo de múltipla regulação de fontes e modos.” (Afonso e Costa, 2009a). A regulação institucional é promovida por uma autoridade política, como por exemplo o ministério da educação e ciência, através da legislação que promulga.

A regulação normativa “tem como objetivo assegurar o comprometimento com o sistema político ou a um determinado conjunto de normas locais ou profissionais” e a regulação funcional “tem como objetivo assegurar a eficiência e a eficácia” (Afonso e Costa, 2009a).

Para terminar, a regulação burocrática é “baseada no uso da autoridade legal como força principal de poder” e a pós-burocrática “baseada na competência como força principal de poder” (Afonso e Costa, 2009b).

A regulação da política pública de educação é um conjunto de ações, complexas, de interações entre vários atores (internacionais e nacionais), coordenando a ação coletiva na educação, como um bem público.

O papel regulador do Estado é “destabilizado” por um movimento de globalização, limitador da ação do Estado e um movimento de localização que obrigou a ter em atenção a dinâmica local e a harmonização (Ball, 2000).

A ação da União Europeia, na educação, é limitada por alguma falta de legitimidade. A relação entre políticas educativas e as identidades nacionais e as soberanias dos diferentes Estados é muito forte. É em relação às políticas educativas e também de saúde, que os Estados mais entraves colocam neste processo de europeização e de globalização, havendo alguns países, que defendem o princípio da soberania nacional no caso da educação. “Os Estados membros questionam, se uma dimensão comunitária das políticas de educação é realmente legítima” (Alexiadou, 2005).

Quanto aos polos de influência, estes são diversificados e situam-se ao nível da regulação nacional, transnacional e local. No primeiro caso, temos uma recomposição ou uma redução da regulação nacional. A política educacional, a nível nacional, é influenciada pela globalização e a consequência disso é uma homogeneização dos sistemas educacionais a nível mundial, através de agências internacionais que vão enquadrando as opções políticas nacionais. Segundo Ozga e Lingard (2006) a globalização é entendida como o esbater de distinções entre o internacional e o nacional, o global e o local. A influência é devido a políticas comuns ou a desenvolvimentos económicos, levando a uma maior ligação entre a educação e o mercado de trabalho ⁵, e um apelo a uma maior eficiência e eficácia dos sistemas

⁵ O Método Aberto de Cooperação – Conselho de Lisboa, está fortemente ligado à Estratégia de Emprego Europeia (Hingel, 2001)

educativos e as comparações realizadas a nível internacional entre escolas , por exemplo pelo PISA, que coloca alguma pressão nos sistemas educativos. As ideias e os textos da política educacional fluem rapidamente pelo mundo, estando a sociedade organizada à volta desses fluxos (Castells, 2000, p. 442).

A regulação transnacional é definida por Barroso (2005b) como o conjunto de normas, e instrumentos que são produzidos em organizações internacionais, no domínio da educação, e que são tomadas pelos políticos nacionais para legitimarem as tomadas de decisão no sistema educativo.

Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) descrevem um novo modelo de governança transnacional de educação baseado em processos de “espetáculo internacional” e de “responsabilização mútua”. Assim, os decisores políticos procuram indicadores educacionais internacionais com vista a legitimar as suas políticas educacionais.

Para Azevedo (2007) o sistema educativo mundial compreende sete dimensões: a expansão da escolarização de massas no Estado-nação, a expansão da ideologia da modernização e do progresso, a externalização dos sistemas educativos nacionais, a globalização económica, cultural e política, o sistema de comunicação científica, a ação das organizações internacionais, a educação comparada e internacional. Este sistema é aberto e as dimensões de análise permitem ler o fenómeno educativo a nível nacional e local. Segundo o autor “As políticas educacionais e a evolução dos sistemas educativos de uma nação são normalmente mais afetados por critérios externos padronizados do que por critérios especificamente internos.”.

Lingard et al., (2009) analisa as relações entre as políticas nacionais e a Europa e de que forma a construção de um espaço europeu de política educativa, através das fronteiras nacionais pode ser diferenciado em fluxo de dados que estimulam e suportam comparações e que gerem indicadores que orientem e moldem a educação. Como refere Lawn (2006), um movimento em direção a uma “soft governance” em forma de redes de trabalho e as suas ligações ao crescimento da comparação e medição através dos dados educacionais.

É destacado o papel das organizações transnacionais na construção de indicadores educacionais (por exemplo, o projeto de indicadores mundiais de educação desenvolvido pela OCDE), como o PISA, que é a medida internacional comparativa da eficácia dos sistemas escolares.

A nível local dá-se uma complexificação (com riscos de fragmentação) da microregulação local. Barroso (2005a) define regulação local como:

O processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto,... de diferentes interesses... quer numa perspetiva vertical... quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência – escolas, municípios. (Barroso, 2005a)

A regulação burocrática – profissional foi a principal característica, das nossas escolas até por volta da década de 90 do século passado. Acompanhou o desenvolvimento da educação de “massas” dos sistemas de educação nos anos 50 e 60. Em 1992, com o “surgimento” do ciclo da eficácia (Gomes, 1999), desenvolve-se uma nova forma de regulação, pelo mercado ou quase-mercado, que se tem vindo a acentuar nestes últimos anos.

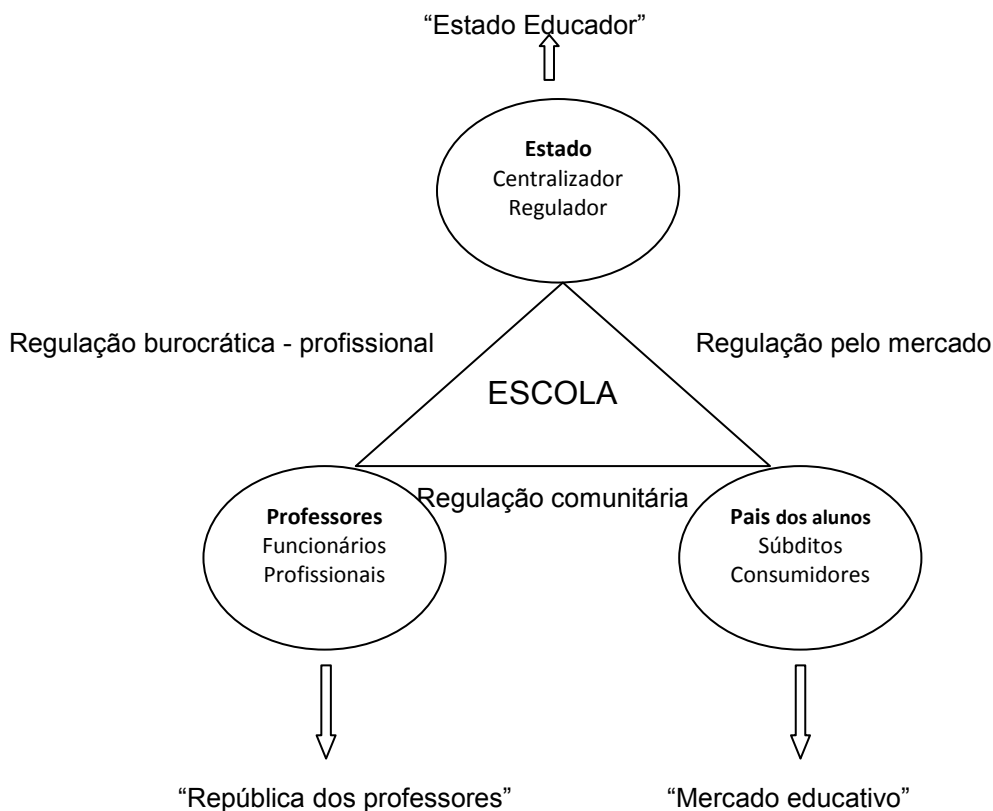


Figura 2. Modos de regulação local de escola (Barroso, 2005b, p. 73)

Tal como nos outros modos de regulação, os polos de influência são diversos, como os serviços regionais da administração central, as escolas, grupos de interesse, assim como os elementos ligados mais diretamente à escola: pais, alunos, professores e diretores. Existência de diferentes e variados espaços de microregulação local criam a que Barroso (2005b) chama o “efeito ‘mosaico’”, no sistema educativo.

Assim, é visível uma tendência para uma multirregulação, através de diferentes fontes, variedade de instrumentos de carácter pós-burocrático (avaliação e monitorização, por exemplo). Esta multirregulação pode levar a uma fragmentação do clima institucional de cada escola, provocando a nível da escola, incoerência, falta de confiança, excesso de trabalho burocrático e resistência à regulação das suas práticas.

É por isso fundamental ter em consideração os diferentes contextos locais, porque a resposta por parte das escolas às diferentes formas de regulação, são diferentes em função de fatores característicos de determinados locais, provocando diferentes reações para o mesmo tipo de regulação.

De acordo com Afonso, A.J. (2001) está a haver uma alteração no modo de regulação por parte do estado, evoluindo de um modelo de regulação burocrático, centralizado de controlo do estado, para um modelo de regulação de supervisão estatal (estado-avaliador). Em Portugal, o que se verifica é modelo híbrido que conjuga lógicas burocráticas com lógicas de mercado associadas a questões de autonomia e de autoavaliação, no caso das escolas.

Azevedo (2007) chama igualmente a atenção para a necessidade da regulação nacional pelo Estado, mas também da regulação local, considerando as dinâmicas sociais concretas e da aplicação das medidas emanadas da administração central.

Segundo Antunes e Sá (2010) depois de uma passagem de “uma forma de regulação determinada por regras... para uma forma de regulação determinada por objetivos” (Dale, 2005) a mudança agora encontra-se no âmbito dos “resultados determinados para o sistema”. Estes devem ser traduzidos em evidências que as escolas devem apresentar e pelas quais serão avaliadas.

Neste capítulo abordámos a regulação da educação como função fundamental para o equilíbrio do sistema e como um conjunto de ações, complexas, de interações entre vários atores. Devido a diferentes orientações, há uma hibridização das políticas, como por exemplo a escolha pelos pais da escola e a avaliação externa das escolas. Há uma recomposição do papel do Estado por um movimento de globalização limitador e um movimento de localização centrada nas dinâmicas locais. Quanto aos polos de influência existem três: a regulação nacional, influenciada por políticas comuns ou por desenvolvimento económicos e apelo a uma maior eficácia e eficiência do sistema educativo; a regulação transnacional, caracterizada por normas e instrumentos produzidos por organizações internacionais, como a OCDE e a regulação local, caracterizada pela intervenção de vários atores e diferentes espaços de microregulação.

2.1.3 Performatividade

A cultura do desempenho surge hegemonicamente associada a uma conceção da educação vista, cada vez mais, como extensão do cálculo económico e integra, entre outros: o desenvolvimento das comparações internacionais de resultados; a construção de padrões e indicadores de qualidade no ensino, a emergência de estatísticas e de quadros de controlo a nível local e regional que complexificam a natureza e o formato das informações recolhidas. (Afonso e Costa, 2009b).

O novo modelo de governança pública assenta numa redução do papel do Estado e é dada uma maior ênfase na medição do desempenho. O programa *Educação e Formação 2010*, aprovado no Conselho Europeu de Barcelona, definia três objetivos estratégicos (EC, 2002): melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação, facilitar o acesso a todos à educação e formação e abrir os sistemas de educação e formação ao exterior. A aprovação do programa leva a uma necessidade de monitorizar e supervisionar a qualidade da educação e a sua evolução. Para além dos instrumentos

desenvolvidos para fazer esse acompanhamento, também foi necessário definir *standards* e indicadores que permitissem fazer uma comparação. De acordo com a OCDE a medição da performance é uma importante ferramenta no sentido de uma melhor “accountability”. A medição da performance fornece dados a nível da eficiência e da eficácia do serviço público de educação.

Esta “governança pelos resultados” ou modelo do Estado avaliativo supõe que existe uma definição, a nível central, dos objetivos a cumprir pelas escolas e estas, devem ter autonomia pedagógica e financeira. A avaliação pode ser a nível da escola, através de equipas criadas para esse fim, como existe em algumas escolas portuguesas as “equipas de avaliação interna de escola” ou “equipa de avaliação de escola”, mas também a avaliação externa, que no caso português é desenvolvida pela Inspeção Geral de educação e Ciência.

Para Dooren, Van, Van de Walle (2008, p. 4), o importante na performatividade, é a forma como a informação fornecida pelo indicador é usada. Para os autores, existem três categorias:

- a) A informação é recolhida no sentido de descobrir o que funciona;
- b) A informação é recolhida para apoiar a liderança;
- c) A informação é recolhida para manter as organizações responsáveis pelo seu desempenho.

A necessidade de ter indicadores advém por parte dos gestores e da sua necessidade de ter informação (factos e evidências) no sentido de apoiar as suas tomadas de decisão. “Muitas pessoas no governo sabem que definir indicadores é definir a realidade” (Van Dooren, Van de Walle, 2008).

Para Ball (2002) a performatividade é um dos elementos (“ou tecnologias políticas”) que fazem parte desta nova forma de governação. Juntamente com o mercado e a capacidade de gestão formam uma alternativa “à tradição educacional centrada no estado”.

A performatividade “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança” (ibid).

A performatividade das escolas é um reflexo da eficácia e da eficiência dos seus processos. Estes conceitos têm por base o desempenho relativo da escola, uma vez que é necessário comparar determinada escola com outras da mesma área, com a mesma tipologia, número de alunos, etc.

Antunes e Sá (2010), a partir dos dados das entrevistas que realizaram para o seu estudo, concluíram que “o exame nacional de conclusão do ensino secundário fornece também o critério de avaliação do desempenho da instituição”.

Para Hargreaves e Fink (2007) existe uma obsessão por atingir determinados níveis de performance na literacia e na matemática, em períodos cada vez mais curtos, levando ao esgotamento dos professores e os seus líderes.

Os desempenhos das escolas, mais especificamente, dos alunos que realizam exames, servem para estabelecer os rankings, e que em função da classificação da escola, perante outras do mesmo concelho, promove a procura ou o afastamento por parte dos pais dos alunos, leva a um processo de escolha da escola (regulação de mercado). Mas o seu impacto não fica só a este nível, leva também a alterações na forma como a escola se organiza a nível de horários, distribuição de serviço letivo, acompanhamento e monitorização do cumprimento dos programas, entre outros. Como refere Ball (2002, p.5) “o Estado proporciona um novo modo geral de regulação menos visível, mais liberal e autorregulada”.

Os exames são um dos elementos que fazem parte da avaliação estandardizada e centralizada. Alves (2008, p. 77) diz que “o sistema de exames organiza-se segundo uma lógica de regulação totalmente centralizada”. Devido ao envolvimento de vários atores, no processo de conceção, organização, acompanhamento e avaliação dos exames, através de vários organismos do ministério da educação, assim como de outros atores a nível local, poder-se-á interpretar como um reforço do poder do Estado, sobre o currículo.

Antunes e Sá (2010), em relação aos exames, referem que “projeta um

padrão de desempenhos e consequentemente de propriedades e aquisições escolares que é suposto estarem-lhe associadas, na medida em que aquela norma tende a servir de referência aos professores”.

Esta autorregulação é visível nas escolas, pelo excessivo centrar nos resultados, principalmente académicos, hipervalorizando as classificações dos exames e das pautas, principalmente das disciplinas consideradas estruturantes e das disciplinas sujeitas a exame. A Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), através das suas atividades de acompanhamento e avaliação às escolas, também pressiona e promove este centrar nos resultados. O acompanhamento realizado pela IGEC, no âmbito da Atividade de Acompanhamento, centra-se apenas a nível de resultados escolares, nos agrupamentos de escolas básicas, nas disciplinas de português e matemática. Mesmo que outras disciplinas apresentem resultados tão fracos como as disciplinas mencionadas anteriormente, como acontece nos agrupamentos que fazem parte do nosso estudo, elas são “esquecidas” e a sua importância é relativizada. Este foco nestas duas disciplinas deve-se, segundo alguns autores, à facilidade de as quantificar. A matemática é preferida porque segundo McBeath, Swaffield (2009) é a disciplina que menos influência tem do efeito família, quando comparada com outras disciplinas. Os resultados das disciplinas que são mais fáceis de medir são utilizados como indicadores da eficácia escolar, adulterando o propósito da escola de uma formação integral do aluno em várias áreas, “esquecendo” um pouco as ciências sociais e humanas, acabando por produzir “indicadores perversos” (O’Neill, 2002).

O que é solicitado nos acompanhamentos realizados pela IGEC, são evidências, que na sua maioria são documentos escritos: as atas, as planificações, os reajustamentos, os planos e os relatórios produzidos pelos professores. Estes relatórios, produzidos pelas diferentes estruturas da escola, grupos disciplinares, departamentos, equipas criadas especificamente para acompanhar alguns projetos de escola como o TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), conselho pedagógico e que consomem bastantes horas aos professores, pelas reuniões convocadas para o efeito e acrescentando a quantidade de trabalho não letivo ao professor.

Como diz Elliott (1997, p. 15) “Adquirir a informação performativa necessária para um perfeito controlo consome tanta energia que reduz drasticamente a energia disponível para se fazerem melhoramentos e evoluir”.

Esta cultura da performatividade, como refere Ball (2002), envolve um conjunto de incentivos para as escolas, como é possível verificar pela legislação (Despacho Normativo 13-A/2012), na qual as escolas que apresentam melhores resultados escolares têm um crédito extra de horas para poder utilizar de forma autónoma.

A nível internacional, o PISA é o maior estudo comparativo, incidindo sobre as competências de alunos entre os 15-16 anos a nível de leitura, matemática e ciência. Para Martens e Niemann (2010, p. 1) o PISA “avalia a educação a partir de uma perspetiva económica”. O impacto deste estudo nos 57 países que o realizam é diferente, a nível da reação pública, de país para país, mesmo em situações em que o ranking “obtido” é semelhante, tanto a nível negativo, como positivo.

Segundo Martens e Niemann, estes *rankings* e *ratings* elaborados por organismos internacionais através dos seus programas e questionários aplicados (“soft governance”) e neste caso específico, pela OCDE através do PISA, só têm impacto se: “o tópico é enquadrado como fundamental para as propostas do Estado e se a diferença entre a perceção nacional e as evidências empíricas são demasiado óbvias para serem ignoradas”.

A pressão a nível nacional de melhorar os resultados, principalmente a português e a matemática, de melhorar a performance a nível do país, surge pelos fracos resultados obtidos em estudos internacionais em que Portugal participa, como o PISA e o TIMSS. Mas a preocupação é maior, se for estabelecida uma relação entre estes resultados obtidos no setor da educação e outra área, a qual é percecionada e enquadrada pelo Estado como fundamental para atingir os seus objetivos, como é atualmente com o desempenho económico (Martens e Niemann, 2010).

O PISA funciona como um instrumento que permite avaliar os diferentes sistemas de educação dos países que fazem parte da OCDE. Permite aos

diferentes estados compararem-se e identificarem quais as medidas que são necessário desencadear (“boas práticas”), algumas delas já em prática nos países com melhores performances, no sentido de elevar o seu nível de desempenho. Os indicadores como o PISA contribuíram para a grande transformação que a política educativa teve nestes últimos 25 anos, contribuindo para a construção de um campo global de política educacional, onde a performance surge como palco central que tudo ofusca. Esta nova forma de governação tem sido caracterizada por alguns autores (Nóvoa-Yariv-Mashal, 2003) como “governando pelos números”.

Neste capítulo abordámos o tema da performatividade, como uma importante ferramenta no sentido de uma melhor prestação de contas. A medição da performatividade permite a recolha de dados a nível da eficiência e da eficácia do serviço público. A forma como a informação fornecida pelo indicador é usada, é o mais importante. O Estado, através destes instrumentos, proporciona uma forma de regulação menos visível, mais liberal e autorregulada.

2.2 Teorias organizacionais e liderança nas organizações escolares

A escola tem sido objeto de numerosos estudos sobre a sua organização e funcionamento ao longo das últimas décadas. Tanto a nível nacional como internacional tem havido enorme interesse no conhecimento da escola e têm sido desenvolvidos vários modelos de análise que ajudam a compreender melhor esta organização tão complexa. A liderança na escola também é um tema que tem despertado grande interesse e visibilidade nos últimos anos, tendo sido destacado a importância de uma boa liderança para o sucesso das escolas. Neste capítulo iremos apresentar algumas das lentes que nos permitem compreender a escola como organização, assim como alguns modelos de liderança mais importantes.

2.2.1 Teorias Organizacionais e Perspetivas de Análise Organizacional

Compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social, artificialmente construída, e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente.... (Lima, 2010).

As teorias da administração antes do século XX praticamente são inexistentes. No entanto Teixeira (1998) faz referência a um livro de Adam Smith, “A Riqueza das nações” (1776) com um capítulo dedicado à divisão do trabalho numa fábrica de produção de alfinetes como um dos precursores desta área. No entanto, é apenas no início do século XX, com Taylor, que é fundada a teoria da Administração Científica do trabalho, que através do método científico tenta analisar os problemas da gestão no sentido de uma maior eficiência, sendo o homem considerado como uma máquina, como executor das ações administrativas. A Escola Clássica, fundada por Fayol, que no seu livro (“Teoria Geral da Administração”, 1916) sistematizou o

comportamento dos gestores, também surge no início do século. Fayol, ao contrário de Taylor, desenvolve a sua teoria de uma forma mais global, caracterizando as funções da administração: planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar. A Teoria da Burocracia, de Max Weber, que tem maior divulgação a partir da década de 40⁶, descreve uma organização ideal, destacando a ordem, o sistema, a racionalidade, a uniformidade e a consistência.

Até aos anos 50 do século passado, a área da administração educacional, encontra-se quase exclusivamente nos EUA. Numa tentativa de formar uma teoria da Administração Educacional, surge, ainda nos anos 50, nos EUA, o “New Movement” que tenta afastar-se da transposição para a educação de teorias da administração (Taylor, Fayol), levando a uma mudança de paradigma. No entanto, a partir dos anos 60, esta tentativa de arranjar uma teoria geral para a administração educacional, começa a ser colocada em causa, culminando nos anos 70 com as críticas de Greenfield. Este critica a conceção positivista, uma vez que valoriza apenas os aspetos técnicos e propõe uma “teoria alternativa” (Barroso, 2005a, p. 18).

Greenfield marca, assim, a evolução da teoria da administração educacional, criticando o paradigma positivista e introduzindo o fator “humano”, ao dizer que as organizações são pessoas e são invenções sociais (Greenfield, 1985). Esta visão diferente, após várias décadas de uma perspetiva de uma visão unitária e consensual das organizações e associada a lógicas de racionalidade linear e unidimensional dos processos de decisão, é definida por alguns autores como uma perspetiva de análise pós-burocrática (Costa, 2007).

Mais tarde, em 2000, Evers e Lakomski propõem uma nova teoria para a administração educacional: “naturalistic coherentism”. Esta estabelece uma ligação entre o sistema natural e a invenção humana, dizendo que é possível “aplicar as ciências naturais para compreender a subjetividade humana” (Evers, Lakomski, 1996, p. vii).

⁶ Max Weber morre em 1920, mas a sua teoria só conhece maior divulgação e adesão a partir dos anos 40, do século passado, coincidindo com tradução dos seus livros para inglês (Teixeira, S., 1998).

Se considerarmos a definição de organização apresentada por Schermerhorn, Hunt e Osborn e (2002) como “grupo de pessoas que trabalham umas com as outras, num mesmo tipo de trabalho no sentido de atingir um objetivo comum”, identificamos a escola como tal. Um local onde os professores, os alunos, os funcionários, entre outros atores, desenvolvem o seu trabalho, com um sentido, com um objetivo. A escola como organização “constitui-se, historicamente, enquanto estrutura social, através da agência humana” (Lima, 2010).

Devido à complexidade desta organização, vários autores (Alves, 1999; Costa, 2007; Estêvão, 1998; Lima, 1997) destacam a necessidade de procedermos a uma análise multifocalizada da escola. A necessidade deste tipo de análise prende-se com o facto de estarmos a estudar uma organização “na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação, que influenciam os processos e os resultados escolares” (Cabral, 2014).

Costa (2007) considera haver um pluralismo teórico na análise da organização educativa, assente em conceitos de ambiguidade e incerteza (sistemas debilmente organizados, teoria neoinstitucional), de conceitos de conflito e de poder (abordagens micropolíticas) e de dimensões simbólicas e subjetivas (abordagens culturais).

Isto promoveu uma transição de uma análise mais centrada em bases normativas e prescritivas para análises do tipo analítico/ interpretativos, havendo uma evolução de estudos mais centrados na estrutura, para estudos que também se centram nas práticas desenvolvidas pelas escolas, pelos seus atores, no sentido de um objetivo comum. A perspetiva pós-burocrática vem reconhecer as organizações educativas como “flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior... de desarticulação interna... e a cujos atores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento” (Costa, 2007).

Lima (2011) faz um levantamento das diferentes representações académicas e conceções de escola como categoria de estudo, em trabalhos académicos. O autor apresenta-nos cinco categorias:

- a) A escola como categoria jurídico-formal – Categoria tradicional, mais comum em estudos sobre legislação escolar e sobre administração educacional. A escola jurídica-formal organiza-se e funciona de acordo com a lei e a sua análise é geral, não incidindo no contexto, atores e as suas relações.
- b) A escola como reflexo – A escola é um *locus* de reprodução das orientações e regras emanadas de instâncias superiores. Tal como a categoria anterior, a análise é principalmente teórica, de feição racional-burocrática.
- c) A escola como invólucro – Esta categoriza destaca o contexto específico de ação de cada escola. No entanto a análise que é realizada é simples e genérica, não aprofundando a compreensão das relações estabelecidas dentro da organização.
- d) A escola como coleção – A análise da escola é realizada de forma fragmentada, nunca chega a ser compreendida na sua totalidade e os diferentes objetos de estudo são independentes uns dos outros.
- e) A escola como mediação – A escola é analisada como sendo um *locus* de produção de orientações e regras. Destaca a interação dos atores e da sua ação a nível de escola.

De acordo com a terminologia estabelecida por Lima (1998) é relevante haver uma distinção entre dois planos analíticos para estudo das organizações educativas: O *plano das orientações para a ação* e o *plano da ação*. O primeiro tem a ver com a produção das regras organizacionais, que enquadram a ação dos atores na organização. Este plano integra os modelos de análise organizacional da escola que destacam os aspeto burocrático e racional da escola. Esta é caracterizada por as estruturas e os seus atores estarem coordenados, articulados, com objetivos bem definidos e onde os atores são meros executores das orientações que são emanadas superiormente ou a nível da escola (Projeto Educativo de Agrupamento, Regulamento Interno, entre outros). O segundo situa-se ao nível da organização, da responsabilidade dos atores, inscritos em ações e discursos. Os modelos associados a este plano (nomeadamente o da ambiguidade) conseguem “explicar” a complexidade da organização escolar e a sua ambiguidade.

O mesmo autor considera que se deverá utilizar de forma articulada os dois planos, para estudo das organizações escolares e dos modelos de gestão, valorizando “o conceito de organização enquanto estrutura, designadamente formal, e o conceito de organização enquanto ação”. No âmbito do nosso estudo esta análise é fundamental, uma vez que muitas medidas, no sentido da melhoria das escolas e dos resultados escolares dos alunos, são legisladas, são medidas que a escola pode aplicar ou não e aí situamo-nos na área do *plano da ação* e das decisões a nível da escola e onde pode ocorrer, segundo Lima (1992) a “infidelidade normativa”. O autor destaca o “modo de funcionamento díptico da escola”, uma vez que estes dois planos podem se encontrar nas organizações educativas simultaneamente.

Assim, de acordo com Lima (1992), considera-se que a escola “é um *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras. A escola é “uma organização social entretecida pelos atores, marcada pela polifonia e pela copresença de diversas perspetivas” (Alves, 2003).

No âmbito do nosso estudo, consideramos pertinente destacar algumas destas perspetivas: burocrática, neoinstitucional e da ambiguidade. As características da racionalidade burocrática são possíveis de identificar na organização escolar e de acordo com Cabral (2014) “O sistema burocrático continua a marcar muitas das ações normativas, muitas das disposições dos diferentes atores (centrais e periféricos), a influenciar o modo de regulação das práticas educativas”. A racionalidade neoinstitucional presente nos processos de legitimação das suas respostas e dos seus resultados educativos a orientações definidas a um nível macro. A racionalidade da ambiguidade presente na escassa articulação entre objetivos e ações para os concretizar, entre os documentos estruturantes da escola, como instrumentos de regulação da ação e na própria articulação e coerência do programa de ensino e aprendizagem.

Racionalidade burocrática – A teoria burocrática surge no início do século XX em “oposição” às duas grandes teorias presentes na administração, a teoria clássica e a teoria das relações humanas. A racionalidade burocrática foi o modelo dominante durante grande parte do século XX, até por volta dos anos

80, sendo a sua origem sociológica, sendo o seu autor Max Weber, que propôs este modelo. No início do século XX, as escolas eram concebidas à semelhança do modelo industrial. A escola, segundo esta perspetiva, é uma organização caracterizada pela divisão das tarefas, pela hierarquia da autoridade e orientada por regras e regulamentos. A figura do diretor surge com o desenvolvimento da escola pública, na segunda metade do século 19, desempenhando as tarefas que até aquela data eram desempenhadas pelo professor que tinha a responsabilidade pelos edifícios, estudantes e o pessoal (OCDE, 2001). Segundo Alves (1999), é possível encontrar características desta perspetiva nas nossas escolas:

Se olharmos a escola a partir deste ponto de vista verificaremos que, de facto, o sistema de ensino e a organização escolar evidenciam a presença de muitas destas características. É a forte centralização do poder de decisão, visível, por exemplo, nos currículos, nos programas e no regime de avaliação; é a extensa cadeia hierárquica que é suposto regular a ação das escolas e dos agentes educativos; é a divisão e a fragmentação do trabalho visíveis no modo de organização dos saberes disciplinares, do tempo e dos espaços. (Alves, 1999)

De acordo com Lima (2011, p.137): “A importância do conhecimento científico-racional, a produção de políticas públicas é hoje mais burocrática, na medida em que depende mais dos saberes periciais dos especialistas, da racionalidade técnica e da procura da solução ótima”. O autor considera a existência de uma hiperburocratização educacional, na qual destaca questões como a performance, resultados rigorosamente mensurados, novas formas de controlo dos profissionais, pelas lideranças individuais, entre outros.

Racionalidade neoinstitucional – Surge no final dos anos 70, como necessidade de ultrapassar as limitações dos modelos racionais de análise, como reação às perspetivas behavioristas. Segundo os seus autores, as formas e os procedimentos institucionais utilizados pelas organizações, deveriam ser consideradas como práticas culturais. De acordo com Cabral (2014) esta racionalidade “assenta no pressuposto de que a forma como as organizações se estruturam é influenciada pelas relações que estabelecem com outras organizações”. Segundo Hall e Taylor (2003), o institucionalismo sociológico apresenta três características:

- a) Os investigadores que utilizam esta perspetiva de análise definem a escola de uma forma mais geral;
- b) As relações entre a instituição e a ação individual são de acordo com um enfoque mais culturalista. Centram-se na influência das instituições sobre o comportamento dos atores, “ao fornecer esquemas, categorias e modelos cognitivos que são indispensáveis á ação”.
- c) A forma como os teóricos desta perspetiva tratam da explicação do surgimento e da alteração das práticas institucionais. O aparecimento de uma nova prática numa instituição, por vezes não está associada a uma melhoria da sua eficiência ou eficácia, mas porque essas práticas são reconhecidas e valorizadas. Em algumas situações, essas práticas são contraditórias com os objetivos da instituição;

Segunda esta perspetiva, a função da escola é dar uma resposta positiva às pressões externas a que está sujeita, “legitimando a sua própria existência” (Costa, 1996). De acordo com Alves (1999):

As estruturas formais, os regulamentos e os discursos assumem-se, sobretudo, como dispositivos de legitimação, como significantes que pretendem fazer crer que a escola cumpre a sua missão instrutiva e educacional, procurando-se ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia. Neste esforço de construir uma boa imagem social que legitime a sua existência, a instituição escolar organiza-se hipervalorizando os rituais de classificação, o regime de avaliação e certificação, com destaque para os exames. (Alves, 1999)

Ao pensarmos na escola de hoje, verifica-se esta situação, com os resultados escolares a terem uma enorme centralidade, nas lógicas de ação da escola. A pressão exercida pelos exames nos finais de ciclo e no 11.º ano, a questão dos rankings escolares, elaborados a partir desses mesmos exames, a comparação entre avaliação interna e externa são alguns elementos que se vão destacando. A pressão que o ministério da educação e ciência coloca e a inspeção geral de educação e ciências através dos seus acompanhamentos às escolas, são formas de regulação bastante presentes atualmente nas escolas. Esta, assume várias formas, através de ação legislativa ou intervenção direta

como são os casos, por exemplo, de premiar as escolas que apresentem valores semelhantes de avaliação externa e interna, com mais horas que as escolas poderão gerir autonomamente, ou pela “obrigatoriedade” de as escolas elaborarem e apresentarem planos de melhoria para os resultados escolares, maioritariamente centrado apenas nas disciplinas sujeitas a exame nacional, como no caso do 4.º, 6.º e 9.ºs anos de escolaridade que se centram, a nível do português e da matemática.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a ação escolar é caracterizada pela “lógica de confiança”, que se estabelece entre as diferentes estruturas e atores, não só apoiada no “mito do profissionalismo” (Alves, 1999), mas também na fraca articulação existente entre as diferentes estruturas, que se reflete na falta ou na insipida monitorização e acompanhamento ao trabalho desenvolvido em sala de aula, com a quase inexistência nas escolas de mecanismos de supervisão, que não estejam apenas associados à avaliação de desempenho docente.

A escola pode assim, responder, perante determinada orientação, de forma desconexa, ritualizada, que de acordo com Costa (2009) “legitima o direito à hipocrisia organizada”. Nils Brunsson desenvolveu esta perspetiva, que de acordo com Lima (2006), integra vários modelos de análise como da ambiguidade, que vamos desenvolver a seguir e dos modelos políticos.

Racionalidade da ambiguidade - Perspetiva que olha para a escola como uma organização complexa, problemática, em que os objetivos não estão bem definidos e nem alinhados com a ação. Verifica-se uma relação não linear com o exterior, levando a uma “relação oportunisticamente adaptativa” (Estêvão, 1997) em que existe uma reação dos atores às pressões exteriores, em função dos seus interesses. Esta perspetiva valoriza a vantagem da autonomia da escola, uma vez que a fraca articulação interna, dificulta uma resposta adequada às influências externas. Estes processos promovem a “infidelidade normativa” (Lima, 1992) e a reinterpretações da lei. Rocha (2007) destaca três modelos analíticos que nos ajudam a ler a realidade escolar a partir desta perspetiva:

a) “Anarquia organizada” – a escola organiza-se de uma forma que difere da ordem racionalista vigente. De acordo com esta metáfora, os objetivos da organização não são claros, dificultando a sua comunicação e a mobilização dos atores escolares no sentido da sua concretização. Mas os processos deste tipo de organizações também não estão claros e planeados, refletindo muitas vezes ações individuais, de acordo com a situação. Nas escolas da nossa amostra, esta situação verifica-se, por exemplo, nas atividades no sentido de mobilizar ou envolver os pais na atividade da escola. Na sua maioria, são ações individuais do diretor de turma ou de um professor, não sendo uma ação planeada a nível de conselho de turma, ou da direção da escola. O envolvimento dos atores também vai variando ao longo do tempo, nomeadamente em projetos ou equipas que são criadas.

b) “Caixote do lixo” – tem a ver com a tomada de decisão, havendo um desajustamento, motivado pela organização da escola, entre os problemas e as soluções para os resolver. Segundo Caixeiro (2014, p. 53), “É evidente a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias e onde se amalgamam desconexamente problemas, soluções, indivíduos e oportunidades de escolha”

c) “Sistema debilmente articulado” – este modelo proposto por Weich (1976), é caracterizado por uma fraca articulação (“loosely coupled”) entre os indivíduos e as estruturas da escola. De acordo com Weich e Orton (1990) este conceito permite “que qualquer organização pode atuar tanto a um nível técnico, fechado a influências exteriores (“coupled” produz estabilidade) e a um nível institucional, que é aberta a influências exteriores (“loosely” produz flexibilidade). Segundo Alves (1999), esta fraca articulação é visível no planeamento da ação educativa, originando o que acontece em algumas escolas, na falta de coerência entre o projeto educativo e as atividades desenvolvidas pela escola, explanadas no plano anual de atividades, que muitas delas não contribuem para ajudar a concretizar os objetivos e metas do projeto. Em função desta falta de articulação, coordenação, as decisões relativas ao processo de ensino e aprendizagem são tomadas de forma individual, por cada professor. A liderança escolar centra-se na gestão e na intervenção ao nível das estruturas escolares e não no processo de instrução.

A necessidade de realizarmos uma abordagem multifocalizada da escola advém do facto da sua complexidade, devido à presença de múltiplas lógicas de ação que influenciam os processos e os resultados escolares (Cabral, 2014). A existência de um pluralismo teórico na análise da organização educativa promoveu a nível de análise da escola o aparecimento de estudos centrados nas práticas desenvolvidas pelas escolas e pelos seus atores. Para o estudo das organizações educativas recorre-se a dois planos analíticos, de acordo com Lima (1998), o plano das orientações para a ação e o plano de ação. O primeiro tem a ver com a produção das regras organizacionais e integra modelos que destacam o aspeto burocrático da escola. O segundo situa-se ao nível da organização, da responsabilidade dos atores, e os modelos associados permitem ler a complexidade e a ambiguidade da organização escolar. As perspetivas que consideramos mais importantes no nosso estudo são a burocrática (que influencia o modo de regulação das práticas educativas), a neoinstitucional presente nos processos de legitimação das respostas e dos resultados educativos a orientações superiores, a da ambiguidade presente na pouca articulação existente na escola entre objetivos e ações, entre estruturas e entre atores.

2.2.2 Liderança nas organizações escolares

Leadership is not about making clever decisions and doing bigger deals, least of all for personal gain. It is about energizing other people to make good decisions and do better things. (Fullan, 2008)

A liderança escolar é uma das temáticas na educação mais estudadas, sendo considerada como uma prioridade nas políticas educativas a nível internacional. É considerada como fundamental na melhoria das escolas e dos resultados escolares dos alunos, pela influência que exerce sobre o trabalho dos professores e na melhoria da escola. Mas sendo a escola um sistema debilmente articulado, como foi anteriormente referido, a liderança serve como força de agregação, vinculação e de criação de sinergias na organização, que no seu conjunto têm um impacto positivo e significativo. Segundo Elmore

(2000, p. 15) “O trabalho do líder é... ligar as várias partes da organização através do relacionamento, e vinculando os indivíduos pelas suas contribuições para o resultado coletivo”.

Existem várias definições de liderança. Um ponto fundamental das várias definições encontradas prende-se com o facto de ser um processo de influência de uma ou várias pessoas sobre uma pessoa ou grupo. Como descreve Yukl (2002) “ A maioria das definições de liderança, assumem que envolve um processo de influência social, onde uma influência intencional é exercida por uma pessoa ou grupo sobre outra pessoa ou grupos para estruturar as atividades e as relações num grupo ou numa organização”. Greenfield (1991, p. 31) considera que a liderança é uma forma especial de influência que induz os membros de uma organização a mudarem voluntariamente as suas preferências em termos de ações, atitudes, premissas, etc.

A liderança escolar encontra-se associada, por alguns autores, ao seu propósito moral, uma vez que o seu objetivo é melhorar a vida das pessoas através da aprendizagem (Dempster, 2009). Para este autor, a liderança escolar só terá sentido se for relacionada com um determinado contexto, direcionado para um propósito com determinadas pessoas. Ao existir uma desigualdade na distribuição de poder entre duas pessoas ou grupos, para Sergiovanni (2001, p. 13) a liderança torna-se moral.

O contexto cada vez mais complexo das escolas provoca a necessidade de as políticas e as práticas de liderança darem resposta aos problemas (OCDE, 2009). Os principais problemas identificados por esta organização nos sistemas educativos dos estados membros são: necessidade de promover melhoria no ensino e na aprendizagem, necessidade de o ensino ser mais individualizado, a maior responsabilidade dos diretores escolares devido a uma maior autonomia e necessidade de prestação de contas, o aumento da complexidade do contexto escolar e uma melhor articulação entre as políticas educativas e a prática. Para melhorar a prática da liderança escolar, alguns países da OCDE participantes num estudo, identificaram quatro dimensões:

- a) (Re) Definir as responsabilidades da liderança escolar, através da promoção de um maior nível de autonomia para os professores; práticas de liderança que melhorem os resultados da aprendizagem;
- b) Distribuir a liderança escolar, reduzindo o fardo do diretor, distribuir liderança no sentido da eficácia escolar, apoiar as equipas escolares no desempenho do seu papel, refletir sobre a liderança distribuída e sustentar a liderança distribuída;
- c) Desenvolver habilidades para uma liderança escolar eficaz, através do fortalecimento da prática através do desenvolvimento da liderança, analisar o contexto e as necessidades, considerar o desenvolvimento da liderança como um *continuum*, garantir a consistência e a qualidade da prestação e variar as estratégias de desenvolvimento das lideranças;
- d) Tornar a liderança escolar uma profissão atrativa, focando no plano de sucessão, profissionalizar os procedimentos de recrutamento e tornar o salário dos diretores atrativo.

De acordo com Pont et al., (2008) a importância e o foco da política educativa se centrar na liderança escolar, deve-se a três fatores:

- a) Contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, através da melhoria das condições e ambiente da escola. Este fator é apoiado por estudos que destacam o papel da liderança na melhoria da eficácia da escola (Teddlie e Reynolds, 2000; Townsend, 2007).
- b) Ligar a política educacional com a prática, na forma como implementa as melhorias de escola de forma coerente. As estratégias de melhoria da escola tanto as “impostas” (top-down), como as propostas (bottom-up), deverão coexistir, de acordo com alguns autores (Fullan, 2008; Moos e Huber, 2007; Hopkins, 2009).
- c) Ligar a escola ao seu envolvimento, adaptando-a ao contexto. Isto é mais importante em cidades pequenas, como é o caso das escolas que fazem parte do nosso estudo. A relação da escola com o seu envolvimento, com as associações de pais, instituições como a polícia ou centros de saúde é

destacada em alguns estudos (Fullan, 2001; PriceWaterhouseCoopers, 2007; Hargreaves e Skerrett, 2008).

Para Leithwood, Louis et al. (2010) a liderança é o segundo fator escolar, atrás do ensino em sala de aula, que mais contribui para a aprendizagem dos alunos. Este autor utiliza três lentes para analisar a liderança:

- a) Liderança Coletiva – Refere-se à influência que os vários atores exercem num determinado objetivo. Aqui, engloba como atores professores, alunos, diretores, pais entre outros;
- b) Liderança Partilhada – Refere-se à liderança de um grupo ou equipa, que desempenha determinada tarefa e que está ligada diretamente com a aprendizagem dos alunos, professores e diretores;
- c) Liderança Distribuída – Refere-se a práticas de liderança e pelo papel do diretor na distribuição da liderança.

Para Marzano et al. (2005), a liderança é fundamental para o sucesso de uma escola. Para o autor, os estudos realizados mostram claramente que um diretor eficaz é uma condição necessária para uma escola eficaz.

Os dados da investigação levam-nos a verificar a existência de vários modelos de liderança. Para o nosso estudo centrado na liderança do diretor e resultados escolares dos alunos, vamos-nos centrar em três.

Liderança Transformacional

O termo liderança transformacional tem origem no trabalho de James Burns (1978), que se referia como mais focada na mudança quando comparada com o tipo transacional e é um dos estilos de liderança mais assumido pelos diretores uma vez que tem como objetivo produzir resultados para além do expectável (Bass, 1985). Leithwood (1994) desenvolve o modelo de liderança transformacional, destacando oito fatores que caracterizam este tipo de liderança: Construir a visão da escola, estabelecer os objetivos da escola, fornecer estimulação intelectual, dar suporte individual, modelar boas práticas e valores organizacionais, demonstrar expectativas de desempenho elevado, criar uma cultura de escola e desenvolver as estruturas de forma a

promover a participação nas decisões da escola.

Liderança Distribuída

Este modelo de liderança é apresentado como uma subdimensão da liderança transformacional. Significa que a liderança é distribuída por outras pessoas, não se concentrando apenas na pessoa do diretor, mas também pelas diferentes estruturas da escola (Heck e Hallinger, 2009). Alguns autores falam também em liderança partilhada, como forma de liderança distribuída, distinguindo esta última como a nível do grupo enquanto a liderança distribuída se situa mais a nível da organização. No entanto não reúne consenso e alguns autores como Leithwood e Jantzi (2006) dizem que “quando toda a gente lidera, ninguém lidera”. A liderança distribuída é considerada como um dos fatores importantes na melhoria de escola.

Liderança Instrucional ou Educacional

É um estilo de liderança que se centra mais na direção da influência do que na sua natureza. Bush e Glover (2003) dizem que a liderança instrucional se centra no ensino e na aprendizagem e no comportamento dos professores no trabalho com os alunos, isto é, a influência da liderança sobre a aprendizagem dos estudantes é realizada de forma indireta através dos professores. Hallinger et al. (1983) identificam três funções do líder instrucional: definir a missão da escola, gerir o currículo e a instrução e promover um clima de escola positivo.

Hallinger e Murphy (1987) definem 3 dimensões do líder instrucional:

- Definir a missão da escola implica o diretor ter uma visão bem definida de para onde é que a escola tem de ir. Concretiza-se através de duas funções: definir os objetivos e comunicá-los a toda a comunidade.
- Gerir o programa de instrução implica o diretor desenvolver práticas com os professores em atividades relacionadas com o ensino. Esta dimensão compreende 4 funções principais: monitorizar o progresso dos alunos; supervisionar e avaliar o ensino; coordenar o currículo e conhecer o currículo e a instrução;
- Promover um clima de aprendizagem está relacionado com as regras e as

atitudes dos professores e alunos que podem influenciar a aprendizagem. Esta dimensão enquadra as funções: definir padrões de comportamento; definir expectativas; proteger o tempo de instrução e promover a melhoria.

Liderança para a Aprendizagem ou centrada na Aprendizagem

De acordo com alguns autores (Day et al., 2009; MacBeath e Dempster, 2008), este estilo de liderança liga a liderança escolar com a aprendizagem dos alunos. Segundo Bolívar (2012), liderança instrucional e transformacional “convergiram, atualmente, numa liderança para a aprendizagem”. Para MacBeath e Swaffield (2009) liderança para a aprendizagem é uma forma diferente de prática educacional que envolve diálogo, um foco na aprendizagem estando atento às condições que a favorecem e uma liderança partilhada. Liderança e aprendizagem são atividades ligadas pelo fator humano com um enquadramento de um propósito moral. Para Robinson, V. (2011) este estilo de liderança caracteriza-se por definir objetivos claros no sentido da aprendizagem dos alunos, fornece recursos por forma a atingir esses objetivos e trabalha com os professores para os atingir.

A figura 3 mostra os diferentes conceitos de liderança escolar.

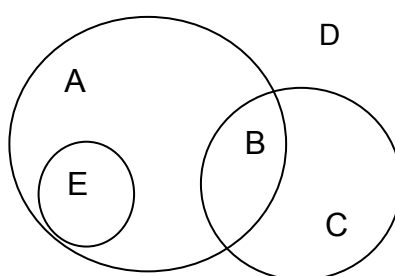


Figura 3. Decomposição dos conceitos de liderança escolar (Krüger e Schereens, 2012)

O círculo A, representa a liderança transformacional e o círculo D a liderança instrucional. O C, representa parte da liderança instrucional relacionada com a gestão do programa de ensino e aprendizagem e o B a

interseção dos dois tipos de liderança. O círculo E representa a liderança distribuída, como uma subdimensão da liderança transformacional.

Marks e Printy (2003) desenvolvem um modelo de liderança escolar a que chamam liderança integrada. De acordo com estes autores, as práticas associadas à liderança transformacional não têm impacto nos resultados escolares dos alunos. Assim, é necessário desenvolver simultaneamente, com as práticas de liderança transformacional, práticas de liderança instrucional no sentido de melhorar os resultados dos alunos.

Hargreaves e Fink (2007) falam em liderança sustentável, sendo a sustentabilidade uma questão moral. A palavra sustentabilidade etimologicamente tem origem no latim "*sustentare*", que significa sustentar, apoiar e conservar. Assim, uma liderança sustentável deverá estar presente em todos os modelos de liderança escolar, uma vez que tem como finalidade preservar o que é importante, e que o seu desenvolvimento não provoque danos no presente e no futuro. Segundo os autores, assenta em sete princípios:

- a) Profundidade – a liderança tem um propósito moral e deve-se orientar para a aprendizagem e para a relação interpessoal;
- b) Durabilidade – a liderança sustentável perdura, mantém-se ao longo do tempo, mesmo em situações de sucessão de liderança;
- c) Amplitude – a liderança difunde-se, é distribuída;
- d) Justiça – a liderança melhora, ativamente, o ambiente, é socialmente justa;
- e) Diversidade – a liderança promove a diversidade no ensino e na aprendizagem;
- f) Disponibilidade de recursos – a liderança não esgota os recursos materiais e humanos, gere com prudência esses recursos;
- g) Conservação – a liderança aprende com o passado para criar um melhor futuro.

Os autores destacam o caráter tridimensional da liderança educativa, pela

importância dos três primeiros princípios. A liderança sustentável coloca a aprendizagem como o foco principal dos líderes escolares. A liderança sustentável tem como objetivos principais diminuir o excesso de aplicação de testes padronizados, a adoção de uma atitude menos punitiva pelos baixos desempenhos das escolas, restaurar a diversidade educativa, tentar manter os melhores professores e premiar a liderança educativa (idem *ibid*, pp.28-29).

Os estudos sobre a liderança foram evoluindo, desde uma fase inicial em que se centraram nos traços de personalidade dos líderes, por volta dos anos 50 e 70 do século passado, onde aliaram os traços de personalidade a fatores situacionais e mais tarde a influência de outras variáveis como o género, nos estilos de liderança. Na década de 1960, “The Ohio Leadership Studies”, desenvolveu o conceito de liderança com base em duas dimensões: Orientada para as tarefas e orientada para as relações.

A nível internacional, os estudos no âmbito da liderança, tem um grande incremento a partir da década de 90 do século passado, essencialmente colocando em discussão algumas perspetivas como teoria crítica, pós-modernismo e feminismo (Heck e Hallinger, 2005). De acordo com estes autores, estes estudos começaram a evidenciar um conjunto de preocupações sociais assim como uma maior diversidade de metodologias.

Mais recentemente os investigadores começaram a centrar-se sobre o comportamento dos diretores das escolas, tentando identificar qual o comportamento que os diretores apresentam em escolas de sucesso (School effectiveness). Sergiovanni (1984) descreve cinco dimensões de comportamento: atividades de gestão, relações de apoio e encorajamento do pessoal, intervenções educacionais, representar um modelo e desenvolver uma cultura de escola. Cuban (1988) apresenta os comportamentos característicos dos líderes escolares, que passam dois terços do seu tempo a falar e a ouvir os outros, passam de tarefa para tarefa e reagem às situações à medida que vão surgindo. Leithwood e Jantzi (1990) no seu estudo concluem que o diretor está principalmente envolvido em tarefas administrativas, apesar de demonstrarem preferência por tarefas educativas. Este comportamento levou à conceitualização de liderança instrucional, mas também a um foco nesta área

por parte dos investigadores. A liderança instrucional apresenta uma série de características importantes para a eficácia da escola, mas não explicava a capacidade de os diretores melhorarem a escola (school improvement).

Surge então o conceito de liderança transformacional (Leithwood, 1992), na qual o diretor tem a tarefa de desenvolver a escola através de uma alteração da cultura da mesma. A principal tarefa do diretor é criar condições de trabalho que os professores trabalhem em colaboração para atingir a missão da escola.

O diretor deve então melhorar as condições da escola e de sala de aula, potenciando a ação dos professores que por sua vez terá um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Juntamente com outros fatores, como a utilização dos dados, procura-se focar todas as ações de melhoria de escola, na melhoria dos resultados dos alunos. A nível da investigação, houve uma mudança de estudos centrados nos estilos de liderança, considerados por Robinson, V. (2011), como conceitos abstratos e que nos dizem pouco sobre as práticas associadas, para estudos sobre os efeitos das práticas de liderança.

Leithwood et al. (2004), no seu estudo concluem que os diretores influenciam a aprendizagem dos alunos ao estabelecer uma direção, através de uma visão partilhada e objetivos de grupo, de expectativas de um bom desempenho, desenvolvimento das pessoas, através de suporte individual, estimulação intelectual e redesenhar a organização, através de estruturas e culturas colaborativas, e relações produtivas com a comunidade e os pais.

Ao consultar as bases de dados (ERC, ERIC, Emerald, RCAAP) verificamos que nos últimos 40 anos houve dez mil artigos e estudos sobre a liderança escolar (com *peer review*), mas apenas 300 que estudavam a relação liderança-resultados dos alunos. Estes estudos concluem que a liderança escolar tem um efeito positivo nos resultados dos alunos e tentam identificar quais os comportamentos que os diretores apresentam e que podem influenciar os resultados dos alunos.

Os estudos realizados mostram que a promoção de uma cultura colaborativa é um fator potenciador da aprendizagem dos alunos. O relatório

McKinsey sobre os sistemas escolares com melhor desempenho conclui que a única forma de melhorar os resultados dos alunos é melhorar a instrução. Segundo Barber e Mourshed (2007) “a aprendizagem ocorre quando os alunos e os professores interagem, assim, melhorar a aprendizagem implica melhorar a qualidade do ensino”. Segundo Fullan (2008), é necessário abrir a “caixa negra” da instrução para melhorar os resultados dos alunos através de:

- a) Focar na instrução de sala de aula
- b) Focar na melhoria da instrução de sala de aula
- c) Práticas de diagnóstico
- d) A organização deve suportar a transformação da instrução para todos os alunos
- e) Este sistema trará conhecimento especializado para suportar as decisões de instrução diárias que os professores fazem.

O diretor tem a possibilidade de influenciar direta ou indiretamente o trabalho dos professores e de apoiar a sua melhoria, conduzindo à necessidade de o diretor ser o promotor do desenvolvimento de uma cultura de melhoria. Robinson e Timperley (2007) numa meta análise realizada a estudos sobre o impacto da liderança nos resultados escolares dos alunos identificaram que o efeito da prática de liderança do diretor em promover e participar no uso dos dados para influenciar instrução apropriada era duas vezes maior do que qualquer outro fator.

Dempster (2009) considera haver três alicerces de liderança: propósito, contexto e capacidade humana. O primeiro prende-se com a questão de o diretor dever centrar-se na aprendizagem, pois é através desta que os indivíduos podem melhorar as suas vidas, o propósito moral (Sergiovanni, 1992; Fullan, 2003). O contexto tem sido destacado nos últimos estudos como fator que pode influenciar os comportamentos de liderança (Leithwood, 2001). Estes autores consideram fundamental o líder escolar compreender o contexto, principalmente a nível macro, em questões como a alteração do contexto social, a prestação de contas pela avaliação externa, desempenho dos alunos

e das escolas e a necessária resposta e adaptação aos novos desafios (Hargreaves, 2001; Leithwood e Riehl, 2003). Por sua vez, os líderes escolares também devem conhecer o contexto escolar, a escola como organização, as expectativas dos professores, alunos e pais. A capacidade humana significa que o líder escolar, sozinho não consegue atingir os objetivos. Necessita dos outros atores escolares, que podem fazer a diferença, concretizando os objetivos de forma coletiva, o que levou a PriceWaterhouseCoopers (2007) no seu estudo a concluir que a liderança carismática terminou. Este fundamento leva também à liderança distribuída e aos seus efeitos na melhoria dos resultados dos alunos, pela sua influência nas condições de trabalho dos professores.

Leithwood e Louis (2011) identificam 4 categorias de liderança que os líderes com sucesso apresentam: definir uma direção; desenvolver as pessoas; ajustar e orientar a organização; melhorar o programa de ensino e aprendizagem. A primeira promove a motivação dos professores e estabelece um propósito moral. A segunda, também permite motivar os professores e melhorar a eficácia individual dos mesmos. Ajustar e alinhar a organização, permite melhorar as situações ou as condições de trabalho, através da implementação de uma cultura colaborativa e fortalecimento de uma cultura escolar (Sun, 2010). A última, é considerada por vários autores como a categoria que maior impacto tem na melhoria da escola (Marks e Printy, 2003; Robinson et al. 2009). Dentro destas quatro categorias Leithwood e Louis (2011) identificam 8 dimensões de uma liderança de sucesso (fig. 10).



Figura 4. Dimensões da liderança de sucesso (Leithwood e Louis 2011)

As categorias e as dimensões propostas por estes autores são parte integrante dos nossos instrumentos de recolha de dados. As entrevistas e os grupos de discussão focalizada aplicados utilizaram guiões semiestruturados compostos por estas dimensões e categorias. A análise dos dados qualitativos com recurso ao NVivo também tem uma codificação que tem por base este modelo.

Bolívar (2012), a partir da literatura estabelece um marco da liderança, tendo em conta as estratégias e as práticas que os líderes desenvolvem no sentido da melhoria dos resultados dos alunos, composto por três dimensões:

1. Liderança Educacional – as práticas de liderança orientados para o processo de ensino e aprendizagem através de:
 - a. Articular uma visão clara do ensino;
 - b. Implementar em toda a escola práticas de ensino acordadas;
 - c. Criar oportunidades para o ensino e para o desenvolvimento do pessoal.
2. Liderança Organizacional
 - a. Orientar a escola para um projeto de ação comum;
 - b. Fazer da escola um lugar para a aprendizagem.

3. Liderança para a Melhoria contínua

- a. Utilizar os dados para as tomadas de decisão;
- b. Possibilitar e promover a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem;
- c. Estender à comunidade escolar.

Em Portugal, na última década tem havido um interesse crescente em estudos centrados na liderança escolar. A partir dos dados fornecidos pelo projeto ELO, da Universidade de Aveiro, entre 2000 e 2013 foram produzidos a nível nacional mais de 200 artigos, livros ou teses (mestrado e doutoramento) sobre a liderança em organizações escolares portuguesas. Gostaríamos de destacar algumas, mais relacionadas com o nosso estudo como Afonso (2000), Barroso (2002, 2011), Castanheira (2010), Castanheira, Costa (2011a, 2011b), Costa (2000, 2002, 2003, 2009), Costa, Figueiredo (2013), Costa, Figueiredo e Castanheira (2013), Costa, Neto-Mendes e Ventura (2000), Ferreira, Torres (2011, 2012), Formosinho, Machado (2000, 2011), Lima (2011a, 2011b), Neto-Mendes (2002, 2004), Palhares (2011), Rocha, Silva (2007, 2008, 2011), Silva (2010) Ventura, Costa, Neto-Mendes, Castanheira (2005), Torres (2003, 2007, 2011) sendo os autores mais destacados nesta área em Portugal. A maioria destes estudos centra-se nos traços de personalidade das lideranças e dos estilos das mesmas, não havendo registo de algum estudo sobre o impacto da liderança escolar nos resultados escolares.

Durante este período, também foram realizadas várias dissertações de mestrado e de doutoramento sobre esta temática, sendo realizadas em três polos principais: Universidade de Aveiro, Universidade Católica Portuguesa do Porto e Universidade do Minho.

O Projeto ELO, desenvolvido pela Universidade de Aveiro é um caso único em Portugal. Pela primeira vez, um projeto de investigação, que decorreu entre 2010 e 2013 tinha como objetivo principal criar um observatório da liderança educacional. Foram sistematizados, analisados e divulgados estudos, textos, teses de mestrado e doutoramento produzidos em Portugal, sobre o tema, assim como o estudo das políticas educativas e de práticas internacionais (Projeto ELO, UA). Os responsáveis do projeto procuravam com os dados

recolhidos caracterizar os modelos de gestão escolar e os tipos de liderança nas escolas portuguesas.

Barzanò (2009) na sua pesquisa sobre “Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade” fornece-nos um olhar sobre a direção das escolas e a forma como os diretores se apercebem dos processos de responsabilização e da prestação de contas em Inglaterra, Itália e Portugal. Segundo esta autora:

O estudo das questões relativas à liderança e gestão em educação, numa perspetiva comparativa e internacional, encontra-se profundamente ligado ao conceito de cultura e deveria ser analisado no contexto da globalização. (Barzanò, 2009)

Vários autores (Barzanò, 2009; Dimmock, 2003; Cheng, 2003) consideram que as direções das escolas deverão estar atentas ao exterior, não só a nível local, mas também a nível global. Leithwood e Jantzi (2005), também destacam a necessidade de os líderes escolares terem um conhecimento da influência política na questão da prestação de contas e o tipo de práticas que são necessárias para a sua concretização.

Silva (2010) no seu estudo sobre liderança nas escolas portuguesas, conclui, que o líder escolar deve apresentar as seguintes características: ter uma visão estratégica, agir de acordo com um quadro de valores fundamentais, considerar a escola no seu contexto, definir objetivos claros e ambiciosos, planejar com rigor e flexibilidade, supervisionar e monitorizar as atividades, assegurar os recursos e as metodologias adequadas, apoiar os alunos de forma personalizada, promover a formação pessoal e profissional dos professores, envolver a comunidade, ser inovador, cultivar boas relações interpessoais, apostar no trabalho colaborativo e trabalhar em equipa.

A liderança escolar é uma das temáticas mais estudadas nestes últimos anos. É definida como um processo de influência sobre uma pessoa ou grupo de pessoas e que tem associado um propósito moral. A liderança escolar é considerada como o segundo fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos, apenas atrás do ensino em sala de aula. Apresentámos os três modelos de liderança que consideramos mais importantes para o nosso estudo, transformacional (e uma subdimensão – liderança distribuída),

instrucional e centrada na aprendizagem. Os estudos sobre a liderança evoluíram de um foco nos traços de personalidade para mais recentemente, nos comportamentos dos diretores. Leithwood, Louis et al. (2010) definem quatro categorias de liderança que os líderes de sucesso apresentam: definir uma direção, desenvolver as pessoas, justar e orientar a organização e melhorar o programa de ensino e aprendizagem. Estas categorias são importantes no nosso trabalho, a nível dos instrumentos de recolha de dados (entrevistas) e da sua análise. A investigação, nestes últimos anos, tem acentuado a natureza dispersiva, ambígua e debilmente articulada da organização escolar e a crescente heterogeneidade de culturas, crenças e disposições profissionais o que tem reforçado a importância de se trabalhar uma liderança focada na promoção de uma cultura colaborativa, por um foco na instrução (McKinsey, Fullan) ou o uso dos dados no sentido da melhoria da instrução para que os resultados escolares se possam elevar.

2.3 Liderança, Melhoria de Escola e Resultados Escolares dos Alunos

Neste capítulo vamo-nos centrar nas três grandes variáveis do nosso estudo: Liderança escolar, melhoria de escola e resultados escolares. Após a análise de diferentes modelos, apresentados por vários autores, optámos por escolher como variável independente a liderança do diretor, como variável dependente os resultados escolares dos alunos e como variável mediadora a melhoria de escola.

2.3.1 Liderança escolar

A literatura aponta para que a liderança escolar pode fazer a diferença, ao melhorar as condições da escola que por sua vez irá ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos (Robinson et al., 2009; Louis, Leithwood et al., 2010;

Leithwood et al., 2011). Segundo Leithwood e Jantzi (2006), “A liderança atua como catalisador, sem o qual é improvável que as outras coisas aconteçam”. Os autores concluíram que a liderança escolar é a segunda, atrás do ensino em sala de aula, que influencia a aprendizagem dos alunos. Segundo o estudo, a liderança consegue explicar 5-7% da variação na aprendizagem dos alunos nas escolas isto é um quarto da influência que os fatores de escola exercem.

Só recentemente é que as investigações começaram a centrar-se sobre o impacto das práticas de liderança nos resultados dos alunos, deixando para trás, estudos centrados no indivíduo e em lideranças com um estilo mais hierarquizado. Os primeiros tentam identificar o que é os diretores eficazes fazem (Krüger e Schereens, 2012). Este movimento, das escolas eficazes é considerado como o ponto de partida para o estudo da liderança educacional e o seu impacto nos resultados dos alunos (Witziers et al., 2003). Segundo Bolívar (2012), as escolas podem fazer a diferença e é possível determinar os fatores que promovem a eficácia da escola.

Os diretores estão principalmente envolvidos em tarefas administrativas, apesar de considerarem as tarefas relacionadas com o ensino, as suas favoritas Leithwood e Jantzi (1990). Muitos estudos, tanto a nível nacional como internacional, identificam as tarefas administrativas como as que ocupam mais os diretores, impedindo-os de se centrarem mais nas tarefas educativas, revelando alguma insatisfação por esta situação. Isto levou a um centrar, por parte dos investigadores, nos comportamentos dos diretores em relação ao ensino, “assumindo que os resultados da aprendizagem melhorarão se os diretores forem capazes de estarem mais tempo em tarefas que estejam diretamente relacionadas com este processo principal” (ibid.). A pesquisa no âmbito das escolas eficazes (School Effectiveness) estabeleceu um conjunto de características que o diretor deve apresentar no sentido de melhorar a eficácia da escola.

Apesar de este centrar na melhoria das aprendizagens, alguns investigadores continuaram a estudar a capacidade do diretor em desenvolver e melhorar a organização escolar (liderança transformacional), alterando a cultura escolar (School Improvement). Os diretores têm a possibilidade de criar

um ambiente de trabalho favorável ao trabalho dos professores, de forma colaborativa, e no qual se identifiquem com a missão da escola. De acordo com Creemers (2002), Creemers e Kyriakides (2007), Creemers, Kyriakides e Sammons (2010), o movimento da escola eficaz produz conhecimento que pode ser utilizado pelo movimento da melhoria de escola, que por sua vez, ao testar a teoria, pode fornecer novos dados sobre os fatores que influenciam a eficácia escolar. A partir de um projeto da Comissão Europeia (“Capacity for change and Adaptation in the case of Effective School Improvement”), é definido o conceito de “Effective School Improvement” como sendo uma mudança educacional planeada que eleva os resultados da aprendizagem dos alunos assim como a capacidade da escola em gerir a mudança. Para Schereens (2013) o movimento das escolas eficazes é uma atividade de pesquisa e o movimento de melhoria das escolas é a aplicação dos resultados dessa pesquisa.

Os resultados dos estudos demonstram que a qualidade da liderança escolar é fundamental para a melhoria da escola e os resultados dos alunos. Leithwood et al., (2008) estabelecem sete evidências de liderança que os líderes escolares devem ter em atenção:

1. A liderança escolar é segunda, após o ensino em sala de aula, que influencia a aprendizagem dos alunos;
2. Quase todos os líderes de sucesso apresentam o mesmo reportório de práticas de liderança;
3. A forma como os líderes aplicam estas práticas, demonstra capacidade de resposta ao contexto;
4. Os líderes escolares melhoram o ensino e a aprendizagem indiretamente e com mais força, através da influência na motivação, comprometimento e condições de trabalho dos professores;
5. A liderança escolar tem uma grande influência na escola e nos alunos quando é amplamente distribuída;
6. Algumas formas de distribuição são mais eficazes do que outras;
7. Algumas características pessoais explicam uma grande variação na eficácia da liderança.

Os estudos sobre esta temática têm sido realizados usando diferentes metodologias. Uma delas, a meta-análise, foi utilizada por vários autores, no sentido de realizar uma análise dos vários trabalhos realizados e verificar qual o resultado do impacto da liderança nos resultados dos alunos que esses estudos identificam. Nos últimos anos, as meta-análise com mais referências na literatura são as seguintes:

- Witziers et al. (2003) realizaram uma meta-análise quantitativa sobre até que ponto o diretor exerce um efeito direto sobre os resultados dos Alunos. Os resultados obtidos indicaram um efeito pequeno, na ordem de $r=0,02$.
- Marzano et al. (2005) conduziram uma meta-análise onde analisaram 69 estudos que relacionavam a liderança escolar com os resultados escolares dos alunos, tendo encontrado uma correlação entre as práticas de liderança do diretor e os resultados dos alunos de valor $r=0,25$. Nesses estudos, os autores identificaram 21 comportamentos relacionados com a liderança, a que eles se referem como “responsabilidades” (ibid.). As responsabilidades são: Afirmação; Agente de mudança; Recompensa contingencial; Comunicação; Cultura; Disciplina; Flexibilidade; Foco; Ideias e crenças; Input; Estimulação intelectual; Envolvimento no currículo, instrução e avaliação; Conhecimento do currículo, instrução e avaliação; Monitorização e avaliação; Otimista; Ordem; Relação com o exterior; Relações; Recursos; Consciência da situação; Visibilidade. Os autores, depois, agrupam estes comportamentos em dois fatores: Os de primeira ordem, que estão relacionados com o dia-a-dia da escola, e é a evolução normal da escola, através de pequenos ajustamentos, havendo uma ligação ao que se fazia anteriormente. Os de segunda ordem estão relacionados com uma alteração profunda da organização, alterando formas de pensar e atuar. Os autores hierarquizam os comportamentos associados aos fatores de primeira ordem, sendo os três primeiros: monitorização e avaliação; cultura; ideais e crenças. Os comportamentos associados aos fatores de segunda ordem, os autores hierarquizam de seguinte forma: conhecimento do currículo, instrução e

avaliação; otimismo; estimulação intelectual;

- Chin (2007), na sua meta-análise sobre 28 estudos, sobre liderança transformacional, apresentaram um efeito médio de correlação entre as práticas de liderança do diretor e os resultados dos alunos de $r=0,49$;
- Robinson et al. (2008) realizaram uma meta-análise a 22 estudos, sendo maioritariamente sobre liderança instrucional e liderança transformacional. O efeito da liderança instrucional foi de $r=0,21$ e da liderança transformacional de $r=0,06$.
- Kyriakides & Creemers (2008), na análise de 29 estudos, encontraram um efeito pouco significativo, $r=0,07$;
- Hattie (2009) fez uma meta-análise de 11 meta-análises, tendo chegado a um efeito médio de $r=0,18$.

Outros estudos foram realizados utilizando modelos conceituais que permitissem estudar a relação entre a liderança escolar e os resultados dos alunos. Numa primeira fase, os investigadores tentaram encontrar um efeito direto nessa relação (fig. 5).

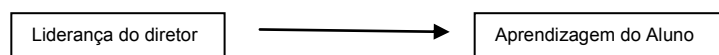


Figura 5. Modelo dos Efeitos Diretos (Hallinger e Heck, 2003)

Os resultados desses estudos mostraram efeitos pouco significativos, levando os investigadores a procurar um modelo alternativo que lhes permitisse “explorar os caminhos através dos quais a liderança se liga com a aprendizagem dos estudantes” (Hallinger e Heck, 2011), o modelo mediado ou dos efeitos indiretos e o modelo recíproco. O primeiro (fig. 6) envolve uma terceira variável (mediadora) entre as ações do líder (variável independente) e os resultados escolares dos alunos (variável dependente), como por exemplo a melhoria da escola.

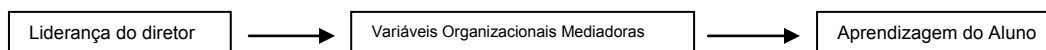


Figura 6. Modelo dos Efeitos Mediados (Hallinger e Heck, 2003)

Nos últimos anos, a investigação tem apoiado a hipótese de que a liderança escolar tem um efeito indireto na aprendizagem dos alunos (Hallinger e Heck, 1998; Leithwood e Jantzi, 2006; Leithwood, Patten e Jantzi, 2010; Robinson et al., 2008), concluindo que existem efeitos indiretos significativos da liderança na aprendizagem dos alunos através de uma mudança nas variáveis organizacionais, cultura e condições de escola, compostas no nosso modelo pela avaliação das aprendizagens, cultura colaborativa dos professores, colaboração externa e oportunidades de aprendizagem e melhoria das condições gerais de escola. De acordo com Hallinger e Heck (2011) uma liderança de melhoria de escola:

- Tem impacto nas condições da escola criando um ambiente positivo de aprendizagem para os alunos;
- Medeia as expectativas académicas e o apoio que os estudantes recebem;
- Utiliza estratégias de melhoria de acordo com as alterações da escola ao longo do tempo. As estratégias vão sendo adaptadas e ajustadas à medida que vai havendo uma evolução da melhoria de escola, das suas variáveis organizacionais;
- Apoia aprendizagem profissional contínua dos professores

O segundo modelo (fig.7), mais complexo, dá ênfase à evolução da liderança e da melhoria de escola ao longo do tempo (Day et al. 2010; Mulford e Silins, 2003). Este processo é de interação, entre as variáveis, recíproca ou bidirecional, sendo as variáveis organizacionais mediadoras neste modelo.

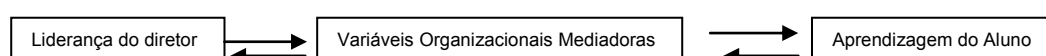


Figura 7. Modelo dos Efeitos Recíprocos (Hallinger e Heck, 2003)

Uma vez que o enquadramento do nosso estudo é feito por um modelo recíproco, vamos-nos centrar neste tipo de modelo. As variáveis organizacionais mediadoras, como a melhoria de escola, envolvem mudanças ao longo do tempo sendo necessário utilizar modelos que permitam ter em conta estas relações entre as variáveis mais importantes. Este modelo também leva em conta uma visão da liderança como um processo adaptativo e de influência recíproca entre líder e seguidores. De acordo com este modelo, a influência da liderança escolar sobre os resultados dos alunos é realizada não apenas diretamente, mas principalmente através de variáveis intermédias como a cultura escolar e as condições da escola (Hallinger e Heck, 1998). Este modelo destaca a influência do contexto escolar sobre a liderança e a aprendizagem (Hallinger, 2011). Estas variáveis vão-se influenciando mutuamente ao longo do tempo.

Mulford e Silins, em 2003, desenvolvem o modelo LOLSO (Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes), no qual a liderança transformacional e distribuída influenciam os resultados “intermédios” dos alunos, participação e ligação à escola, através de um ambiente de confiança e de trabalho colaborativo, uma missão partilhada e monitorizada, um apoio ao desenvolvimento profissional contínuo e do trabalho dos professores. Em 2004, realizam um estudo (Mulford, Silins e Leithwood, 2004) nas escolas australianas, utilizando o modelo (fig. 8). É considerado um dos primeiros estudos a utilizar um modelo causal para estudar os efeitos da liderança (Scheerens, 2012).

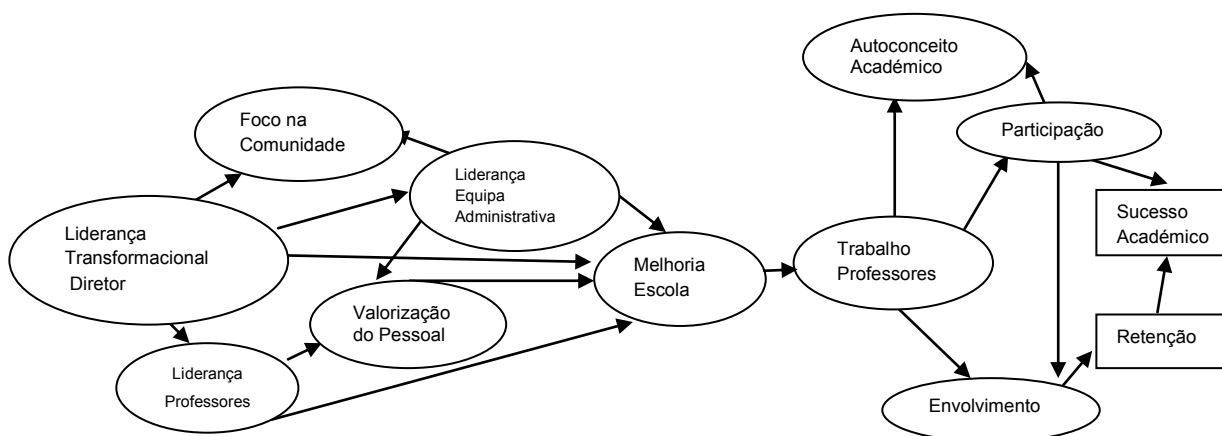


Figura 8. Modelo LOLSO (Mulford, Silins e Leithwood, 2004)

Este modelo serve de base à construção dos questionários e do modelo de análise do nosso estudo. Os questionários utilizam algumas destas variáveis estão presentes no questionário aplicado aos diretores (liderança pelos professores, melhoria de escola e trabalho dos professores), no dos professores (valorização dos professores, foco na comunidade) e no dos alunos (trabalho do professor, autoconceito acadêmico e participação). O modelo causal de análise tem por base a relação apresentada no modelo LOLSO entre a liderança, a melhoria de escola, os professores e os resultados dos alunos.

Robinson (2007) tendo por base as suas meta-análises, define cinco dimensões de uma liderança eficaz: estabelecer metas e expectativas; gerir os recursos estrategicamente (sobre os professores, sobre os recursos instrucionais e sobre o tempo de instrução); planejar, coordenar e avaliar o ensino e o currículo; promover e participar na aprendizagem e no desenvolvimento dos professores; assegurar um ambiente ordeiro e seguro. A primeira e a terceira dimensões têm um efeito moderado (0,42) nos resultados escolares dos alunos. A segunda e a quinta dimensão têm um efeito pequeno (0,31 e 0,27, respetivamente) e a dimensão promover e participar no desenvolvimento e aprendizagem dos professores tem um efeito de 0,84. A estas dimensões, associa 3 capacidades que o diretor deve ter para ser eficaz: capacidade de aplicar conhecimento relevante, capacidade em resolver problemas complexos e capacidade de estabelecer confiança relacional

Day et al. (2009) realizaram um estudo de grande dimensão nas escolas inglesas e os resultados demonstraram que os diretores nas escolas com maior sucesso conseguem melhorar os resultados dos alunos através de fatores associados às suas características, às estratégias que utilizam em resposta ao contexto no qual trabalha. Propõem um modelo de investigação (fig. 9) das dimensões da liderança escolar eficaz para a melhoria da escola (ibid, p. 191).

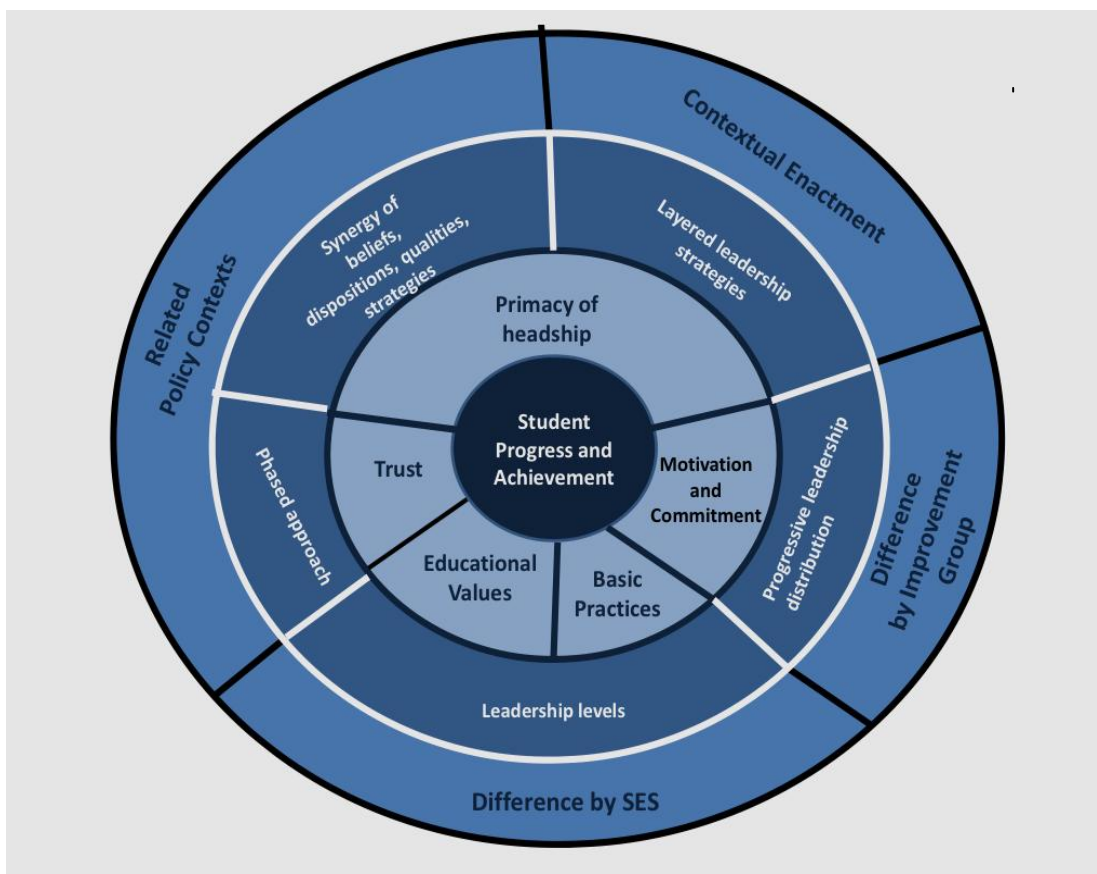


Figura 9. Modelo de investigação das dimensões da liderança escolar eficaz para a melhoria de escola (Day et al. 2009)

No centro do círculo, estão os resultados dos alunos (variável dependente). No segundo anel estão os dois fatores, que de acordo com os autores, mais influenciam a aprendizagem dos alunos: a liderança e as práticas de liderança, assim como as características pessoais dos líderes. O terceiro círculo corresponde às estratégias de liderança e o último anel tem a ver com o contexto. Este modelo apresenta alguns fatores que utilizamos no nosso estudo, nomeadamente a nível do contexto as diferenças pelo estatuto socioeconómico e por grupo de melhoria (evolução dos resultados dos alunos), no terceiro nível as estratégias de liderança distribuída, no segundo nível as práticas de liderança dos diretores dos nossos agrupamentos e tal como aqui, neste modelo, o nosso estudo também apresenta como variável dependente os resultados dos alunos.

Heck e Moriyama (2010) no seu estudo testam um modelo multidimensional de contexto escolar, composição e liderança escolar nas

práticas instrucionais e nos resultados escolares. O resultado do estudo mostram que o contexto, a composição e a liderança escolar afetam diretamente as práticas instrucionais que por sua vez influenciam os resultados.

Leithwood, Louis et al. (2010) procuram ligar a liderança escolar com a aprendizagem dos estudantes através de quatro caminhos: racional, emocional, organizacional e familiar. As variáveis de cada um destes caminhos influenciam a aprendizagem dos estudantes de diferentes maneiras, e podem ser potenciadas pela ação da liderança. O caminho racional é composto por variáveis ligadas aos conhecimentos e habilidades dos professores sobre o currículo, ensino e aprendizagem. As variáveis situam-se ao nível das condições de sala de aula e da escola. O caminho emocional inclui os sentimentos dos professores, tanto a nível individual como coletivo em relação a assuntos escolares. Os estudos recentes apontam para a necessidade do diretor estar atento às variáveis deste caminho, que influenciam no ensino e na aprendizagem como a eficácia coletiva dos professores, comprometimento com a escola, confiança nos colegas entre outras. As evidências mostram uma relação bastante significativa entre esta variável e os resultados dos alunos. A confiança é outra das variáveis mais importantes deste caminho. Goddard (2003) argumenta que quando existe confiança entre professores e alunos e entre professores e pais, exerce um efeito positivo na obtenção do sucesso académico. O caminho organizacional inclui variáveis das relações entre os membros da organização, estando relacionadas com as condições de trabalho dos professores. Das mais importantes destacamos o tempo de instrução e comunidades profissionais aprendizagem. Os estudos revelam que os estudantes melhoram a sua aprendizagem quando os professores participam em comunidades profissionais de aprendizagem. Na cultura colaborativa as relações de trabalho são espontâneas e voluntárias (Hargreaves, 2001). Mas o que se verifica nas nossas escolas, de acordo com Formosinho e Machado (2009) são “situações de colegialidade forçada” promovidas pela liderança. O caminho familiar e as variáveis que o compõem representam 50% da variação dos resultados dos estudantes como afirmam Kyriakides e Creemers (2008) e são consideradas

como o ambiente externo na teoria organizacional (Daft, 1989). Segundo Leithwood, Patten e Jantzi (2010) estes fatores são de dois tipos, alteráveis e inalteráveis. Alguns dos exemplos de variáveis deste caminho são apoio em casa para realizar os trabalhos de casa e acesso a computador para realizar os trabalhos de casa. O estudo demonstra que as variáveis do caminho organizacional promovem as condições para as outras variáveis dos outros caminhos.

Leithwood, Louis et al. (2010) apresentam um modelo (fig. 10) da relação entre a liderança escolar e a aprendizagem dos alunos, mediada pelas condições de escola, da sala de aula e professores.

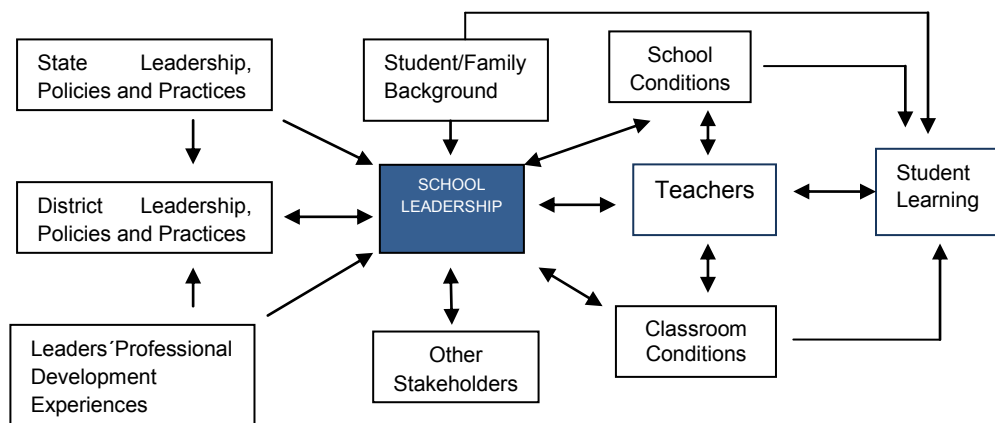


Figura 10. Influência da liderança na aprendizagem dos alunos (Leithwood, Louis et al., 2010)

Este modelo assume que a liderança escolar é influenciada pelas políticas educativas a nível nacional e regional e também pelas suas experiências e desenvolvimento profissional. Estes diferentes níveis de liderança interagem no sentido da melhoria dos resultados dos alunos. A liderança escolar exerce a sua influência direta sobre as condições da escola e da sala de aula, mas também sobre os professores, influenciando indiretamente a aprendizagem dos alunos.

O modelo de análise proposto por nós apresenta bastantes semelhanças com este modelo de Leithwood, Louis et al. (2010) na relação direta entre a liderança do diretor e os professores e a influência da liderança do diretor nas condições de escola e de sala de aula. No entanto, o nosso modelo apresenta

uma influência indireta da liderança do diretor sobre os professores via melhoria de escola. Uma outra diferença importante é que consideramos que o ambiente familiar afeta o trabalho do professor e não a liderança do diretor.

Fullan (2008) considera que os diretores devem melhorar, não só a nível individual, mas devem contribuir para a melhoria do sistema, promovendo uma melhoria duradoura. Para isso devem:

- Liderar para os outros
- Desenvolver culturas colaborativas
- Ligar com o exterior
- Deixar boas lembranças

O mesmo autor apresenta 6 orientações (Fullan, 2008, p.51) aos diretores, no sentido de realizarem as mudanças que eles pretendem:

1. Desprivatizar o ensino, através de uma definição de objetivos comum, supervisão, apoiar os professores com cargos de liderança, estabelecer um propósito moral relacionado com o ensino e com a aprendizagem dos estudantes e adotar trabalho colaborativo;
2. Estabelecer um modelo de liderança instrucional, isto é, centrar a missão da escola na melhoria do ensino e a aprendizagem com o objetivo na aprendizagem dos alunos;
3. Construir primeiro capacidade da escola, no sentido da melhoria, através do conhecimento, habilidade e competências, recursos e motivação;
4. Desenvolver outras lideranças, distribuindo por pessoas e estruturas, trabalhando de forma colaborativa no sentido da melhoria;
5. Afastar as distrações, focando no que é mais importante que é o ensino;
6. Ser um líder do sistema, ligando-se a outras escolas, em rede e desenvolvendo um trabalho colaborativo no sentido da melhoria coletiva.

Os estudos sobre a liderança escolar, variável independente no nosso estudo, apontam para que a liderança escolar possa fazer a diferença, ao melhorar as condições da escola que por sua vez irão ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Investigações sobre o impacto das práticas de liderança nos resultados dos alunos são recentes, e têm como objetivo tentar

identificar o que é os diretores eficazes fazem (movimento das escolas eficazes). Algumas investigações centraram-se na capacidade do diretor em desenvolver e melhorar a organização escolar, alterando a cultura escolar (School Improvement). Os diretores têm a possibilidade de alterar a cultura de escola, criando condições de trabalho para os professores e que estes se identifiquem com a missão da escola.

Vários foram os modelos utilizados para estudar a relação entre a liderança escolar e os resultados escolares dos alunos (direto, indireto e recíproco), no entanto as últimas investigações apontam para a necessidade de usar o modelo recíproco pois permite ter em consideração a evolução das variáveis ao longo do tempo. Alguns autores propuseram modelos causais para verificar o peso da influência da liderança escolar sobre os resultados escolares dos alunos (Mulford, Silins e Leithwood, 2004; Leithwood, Louis et al., 2010) e definiram dimensões associadas a uma liderança eficaz (Robinson, 2007; Day et. al., 2009) e que integram o nosso modelo e instrumentos de recolha de dados.

2.3.2 Melhoria de escola

Knowing the right thing to do is the central problem of school improvement. Holding schools accountable for their performance depends on having people in schools with the knowledge, skill, and judgment to make the improvements that will increase student performance. (Elmore, 2003)

Segundo Hopkins (2007), existem “evidências que as escolas perante os desafios, conseguem melhorar e as estratégias usadas para realizar a melhoria, são articuladas e generalizadas”. O mesmo autor considera que o foco se deve situar no processo de ensino e aprendizagem, ao criar as condições organizacionais facilitadoras, definindo dessa forma a sala de aula como fundamental na melhoria dos resultados. O propósito moral reside neste ponto, em melhorar a aprendizagem e os resultados dos alunos.

Hopkins (2007) apresenta um modelo de melhoria de escola (fig. 11), que enquadra o nosso estudo a nível desta dimensão.

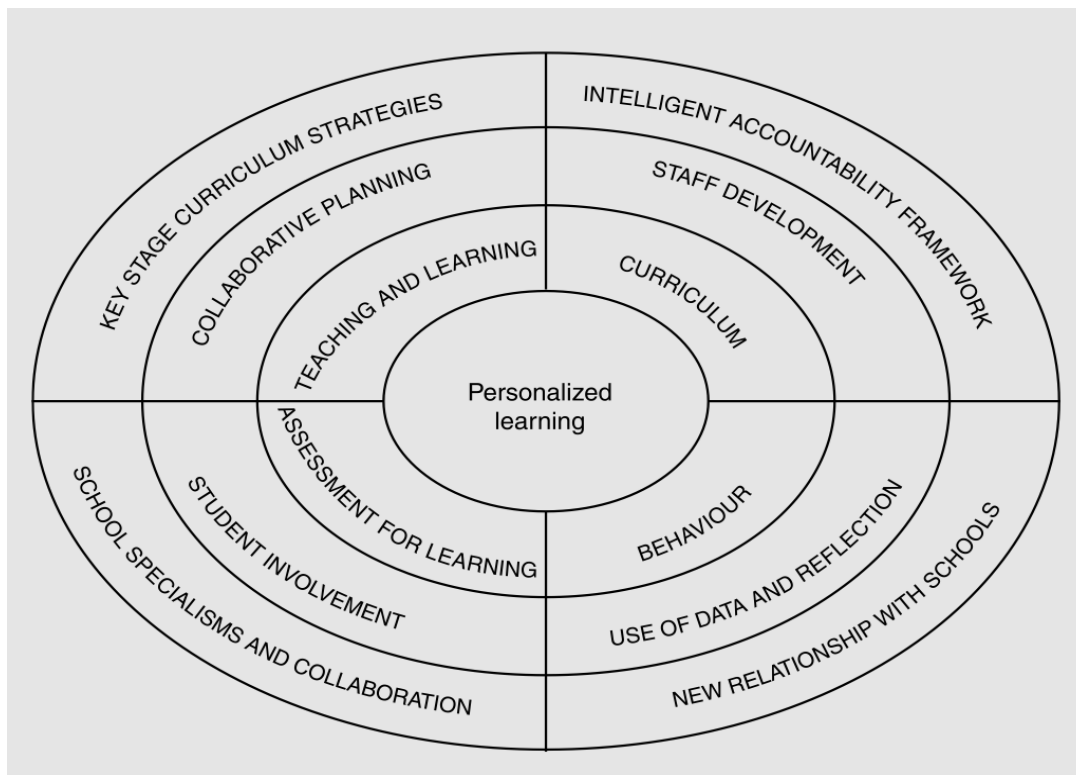


Figura 11. Modelo Integrado de Melhoria de Escola (HopKins, 2007)

No anel interior está a aprendizagem personalizada, que é o objetivo principal da escola. No anel seguinte encontramos os fatores essenciais para uma prática de sala de aula eficaz: estratégias de ensino e aprendizagem, organização do currículo, gestão do comportamento de aprendizagem e a avaliação da aprendizagem. As condições de organização da escola que facilitem os processos deste segundo anel encontram-se neste terceiro nível: planeamento colaborativo centrado nos resultados dos alunos, o desenvolvimento profissional dos professores centrado na melhoria das práticas, o uso regular dos dados e reflexão sobre os mesmos e envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem. Todo estes níveis, são enquadrados por um contexto externo que contém: prestação de contas através da avaliação externa e da auto-avaliação da escola; estratégias curriculares que no caso de Portugal, à semelhança de outros países, se centram na matemática e no português consideradas as disciplinas estruturantes; a colaboração de

especialistas escolares, consultores externos e por último a relação com outras escolas, num trabalho em rede. A melhoria terá de ser despoletada envolvendo os atores escolares nomeadamente os professores, sem os quais esta não terá sucesso. De acordo com Hopkins (2007, p. 14) tem que haver um “equilíbrio entre a iniciativa externa-interna de melhoria e a interna-externa, devendo a ênfase ser colocada na capacidade de construção, melhoria sustentável e aprendizagem personalizada.”

O modelo de Hopkins contribuiu para o nosso estudo pela integração de alguns destes fatores nos questionários dos diretores, alunos e professores mas também na análise dos dados dos diferentes agrupamentos.

Hopkins apresenta três fases da melhoria de escola: Estabelecer o processo, alargar a toda a escola e manter o momento. A primeira fase implica um envolvimento de todos, no processo de melhoria, selecionar os professores responsáveis pelo acompanhamento do processo, encontrar as forças e as fraquezas da escola, fazer um programa e espalhar por toda a escola. A segunda fase inicia-se por estabelecer as prioridades do currículo e do ensino, estabelecer as equipas, iniciar um ciclo de questionamento e partilhar o sucesso inicial e o impacto na aprendizagem dos estudantes. A terceira fase passa por voltar a realizar o questionamento, criar aprendizagem profissional dos professores, aumentar o foco na aprendizagem dos alunos, refletir na cultura da escola e do departamento e construir redes de trabalho.

Gray et al. (1999) identificam três ‘caminhos’ para a melhoria: Táticas, estratégias e capacidades. O primeiro ‘caminho’ envolve supervisionar os resultados, definir estudantes, introduzir aulas extra para grupos de alunos, introduzir códigos de conduta, etc. O segundo envolve as táticas mas envolve todos os professores, de forma coordenada, na melhoria da escola e o foco está na sala de aula, na aprendizagem dos alunos. O último normalmente acontece em escolas eficazes, em que identificam claramente as fraquezas e as forças da escola e sabem quando a mudança acontece, o porque dessa mudança e conseguem desencadear mecanismos para sustentar no tempo as alterações positivas.

Para Creemers (2002), Creemers e Kyriakides (2007), Creemers,

Kyriakides e Sammons (2010) a melhoria de escola para ter sucesso, é importante ter em conta a cultura escolar, a partir de fatores como objetivos partilhados, colegialidade e respeito mútuo e apoio.

Hallinger e Heck (2011) da análise que fazem aos últimos 30 anos de investigação sobre o efeito da liderança na aprendizagem dos alunos, concluem que uma liderança de melhoria de escola apresenta as seguintes características:

- Tem impacto nas condições que criam um ambiente positivo de aprendizagem;
- É mediadora das expectativas académicas e de suporte académico que os estudantes recebem;
- Utiliza estratégias adequadas com a evolução da escola ao longo do tempo;
- Promove aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores que depois irão participar no processo de melhoria da escola.

Leithwood et al. (2011, pp.135-150) identificam 3 fases de melhoria de escola, associadas a algumas estratégias e práticas e que se desenvolvem ao longo do tempo:

- Fase inicial, que tem como objetivo melhorar as condições físicas, sociais e psicológicas para o ensino e a aprendizagem, através de 3 estratégias:
 - Melhorar o ambiente físico da escola;
 - Definir padrões de comportamento dos alunos e melhorar a assiduidade;
 - Reestruturar as coordenações e redefinir os papéis, responsabilidades e prestação de contas.
- Fase de desenvolvimento, onde devem ser prioritizadas às seguintes estratégias:
 - Maior distribuição de liderança;
 - Aumentar o uso dos dados para tomar as decisões no sentido da melhoria do ensino e a aprendizagem.

- Última fase ou fase de enriquecimento, centrada no currículo, no sentido da sua personalização e enriquecimento, adaptado aos alunos e à sua aprendizagem.

Bolívar (2012) considera que a melhoria de escola implica um processo que se desenvolve ao longo do tempo, através de uma mudança na organização e não pode ser “impulsionada” a partir de fatores externos, havendo necessidade de desenvolver a capacidade interna de escola para resolver os problemas organizacionais. Esta deve ser dinamizada em termos coletivos, devendo a liderança ser distribuída por todos os intervenientes (comunidade profissional de aprendizagem) e focada na melhoria dos resultados dos alunos. Este fator é considerado como o que tem mais efeito na aprendizagem dos alunos.

O movimento para a melhoria da escola tem enfatizado os processos de ensino e aprendizagem e as condições internas (organização, tomada de decisões, gestão e aconselhamento) que o apoiam. Certos processos da escola parecem estar na base da melhoria: desenvolvimento cooperativo dos professores, o seu envolvimento nas decisões da instituição, estratégias de coordenação, aproveitamento da investigação e reflexão colegial, planificação colaborativa, etc. (Bolívar, 2012)

É necessário uma liderança de carácter transformacional, no sentido da melhoria de escola, sendo necessário distribuir essa liderança pelos professores e estruturas, havendo também necessidade de focar nos aspetos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário desenvolver práticas mais identificadas com uma liderança instrucional. Bolívar (2012), apresenta-nos um modelo causal (Fig 12) onde as práticas de liderança sofrem a influência de variáveis contextuais. As práticas de liderança relacionam-se com outras variáveis, umas moderadoras, que potenciam ou atenuam os efeitos da liderança e outras mediadoras, que são as que estabelecem a ponte entre o efeito da liderança e os resultados dos alunos.

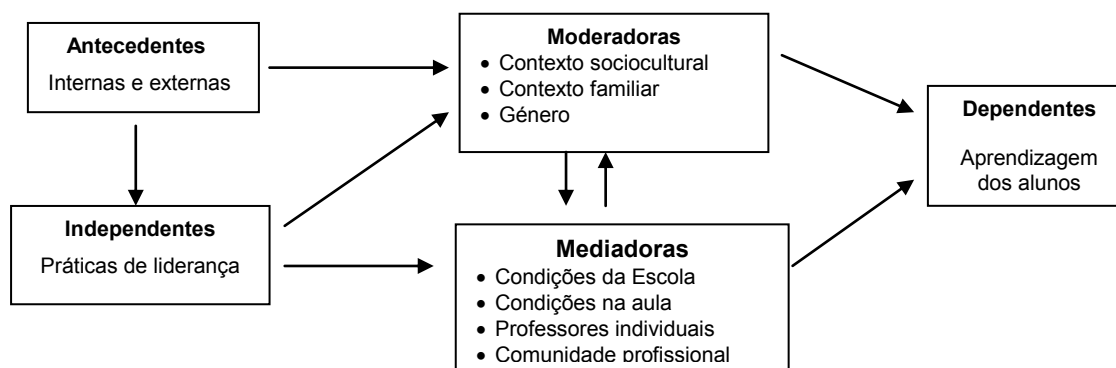


Figura 12. Modelo causal (Bolívar, 2012)

De acordo com Bolívar (2012) a melhoria da aprendizagem dos alunos depende nas mudanças ao nível do processo de ensino e aprendizagem (a que o autor chama de “mudanças de primeira ordem”) e das alterações promovidas a nível das estruturas e no desempenho alterando a cultura de escola (“mudanças de segunda ordem”).

As variáveis apresentadas por Bolívar no seu modelo causal estão algumas presentes no nosso estudo e no modelo causal por nós apresentado. Como variável independente apresentamos as práticas de liderança associadas ao diretor da escola e como variável dependente os resultados escolares dos alunos. Como variável moderadora limitamo-nos ao contexto familiar e como variáveis mediadoras as condições de escola e de aula integram a melhoria de escola e os professores individual e a comunidade profissional estão presentes no nosso modelo nos professores.

Por vezes as medidas que as escolas adotam no sentido da melhoria não têm sucesso por não estarem corretamente direcionadas, devido ao que Hopkins (2013) apelida “os mitos da reforma da escola” como por exemplo o tamanho da classe, a qualidade do ensino e a influência da prestação de contas externa: Estas representações caricatas da verdade constroem a concretização do propósito moral da melhoria da escola. De acordo com o autor, esses mitos são:

1. O sucesso não pode ser obtido para todos os alunos. Este mito associado aos primórdios do movimento da eficácia das escolas, ainda hoje está muito presente, apesar de só recentemente é que existe conhecimento específico que pode ajudar os professores a enfrentar os

- desafios da melhoria de escola no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos;
2. A autonomia de escola. Este mito surge do discurso de que se as escolas não forem sujeitas a excesso de trabalho burocrático e forem encorajadas a tomar as suas próprias decisões elas melhoram. No entanto o relatório “Capturing the leadership premium” da McKinsey (Barber, Whelan e Clark, 2010) conclui que “As diferenças entre o que os líderes fazem não estão diretamente relacionadas com o nível de autonomia concedido”;
 3. O nível económico é determinante no desempenho da escola e do aluno. Este mito, de acordo com o autor, é moralmente errado e há escolas que conseguem quebrar essa associação provando que a pobreza não é necessariamente uma determinante do desempenho do aluno e da escola;
 4. O que é importante é o currículo em vez da aprendizagem. De acordo com Hopkins (2013), os estudos recentes demonstram que apesar do currículo, os materiais associados ao currículo e a sua amplitude serem importantes, “é uma ênfase na aprendizagem em vez no currículo que fornece a chave para um ensino individualizado”.
 5. O Ensino é uma arte ou uma ciência. Este mito reflete o dualismo, o que para Hopkins é um erro, pois o autor considera que são ambas;
 6. O resultado da prestação de contas externa, sustenta a reforma escolar. Apesar do relatório do OCDE (2010) reconhecer que os países em melhoria utilizam os testes estandarizados quando iniciam reformas, mas o importante é os dados serem utilizados formativamente para criar as melhores condições de aprendizagem para os estudantes ;
 7. Inovação e trabalho em rede acrescenta valor à melhoria de escola. Isto é verdade se estiver associada a práticas de liderança adequadas. Para haver inovação e o trabalho em rede é necessário que os esforços de melhoria de escola sejam orientados para práticas que mais impactem no sucesso dos estudantes;
 8. Contributo da liderança carismática para a melhoria escolar. O autor considera que atualmente este mito está ultrapassado, tendo tido muita importância no século XX. É dada grande ênfase à questão da

distribuição da liderança pela escola, tanto a nível de pessoas como de estruturas e não apenas centrada numa só pessoa;

9. A implementação da melhoria de escola é igual para todas. Este mito está relacionado com as medidas “top-down” adotadas na melhoria de escola e dos instrumentos utilizados serem iguais, independentemente do contexto. Há a necessidade para que a melhoria de escola seja efectiva que se tenha em consideração as medidas “bottom-up”, que de acordo com Cabral (2014) “reconhece à escola a capacidade de se auto-organizar com vista à resolução dos seus problemas”;
10. Forças de mercado levam à excelência da educação. Esta tendência de sistemas mais descentralizados, com maior autonomia tem-se acentuado desde o início do século XXI. Como anteriormente já tínhamos referido (relatório McKinsey, 2010) um maior grau de autonomia não conduz a diferenças nas lideranças escolares. Hopkins propõe novas formas de trabalhar mais sustentadas, para além do trabalho em rede e em colaboração no sentido de construir uma capacidade de sistema.

Alguns destes mitos ainda se encontram presentes nas escolas portuguesas, nomeadamente nas escolas da nossa amostra. Os mitos sobre o sucesso não ser possível para todos os alunos, o nível económico ser determinante no desempenho do aluno e da escola (o mais referenciado nas entrevistas pelos diretores e professores), a liderança carismática (em alguns dos agrupamentos ainda está presente) e a implementação da melhoria de escola ser igual para todas (presente pela ação das equipas da IGEC).

A variável de melhoria de escola é no nosso estudo, concetualmente enquadrada pelo modelo de Hopkins (2007), que define como fator fundamental para a melhoria dos resultados a sala de aula. São vários os autores que definem fases de melhoria de escola (Hopkins, 2007; Leithwood et al., 2011) com uma estrutura semelhante: uma primeira fase caracterizada por práticas que estabelecem o processo, uma segunda fase de desenvolvimento e uma terceira fase de enriquecimento do currículo. Para haver uma melhoria de escola é necessário que sejam desenvolvidas práticas de liderança que levem

a uma estruturação da organização, a uma maior distribuição de liderança e um foco na aprendizagem com monitorização da atividade escolar e do progresso dos alunos.

2.3.3 Resultados dos alunos

Conforme foi documentado na pesquisa (Hallinger e Heck, 1998; Marzano et al., 2005; Leithwood, 2009), existem caminhos para influenciar os resultados académicos dos alunos. (Bolívar, 2012)

Consideramos resultados escolares, os diferentes níveis que os alunos obtêm na aprendizagem e o seu sucesso escolar, incluindo as taxas de conclusão, taxas de abandono, taxas de retenção e o nível de participação dos alunos nas atividades escolares. Para o nosso estudo também vamos ter em conta os resultados dos alunos nos exames nacionais e provas finais de ciclo. De acordo com Alves (2008), “Os resultados obtidos pelos alunos nos exames evidenciam de certo modo o trabalho realizado pelos professores e pelas escolas”. O mesmo autor refere que os resultados dos exames podem servir para desenvolver programas de melhoria nas escolas, se forem válidos, relevantes e fiáveis.

Inicialmente a sociologia da educação explicava a diferença dos resultados escolares dos alunos pelo paradigma da reprodução, atribuindo às desigualdades sociais a causa das desigualdades escolares (Dubet, 2003).

Atualmente as diferenças nos resultados escolares não são explicadas exclusivamente por fatores associados aos alunos, mas também de fatores associados à escola, permitindo dessa forma, ao alterar as práticas, tentar melhorar os resultados. Para Silva (2010), “falar de resultados de aprendizagem é falar de qualidade das escolas”. O estudo de Opdenakker e Damme (2007) vem comprovar que os fatores de composição social dos alunos e do contexto não são moderadores do efeito que a escola tem nos resultados dos alunos, mas sim as práticas escolares como o trabalho colaborativo entre professores e clima favorável à aprendizagem (relação aluno-aluno e

professor-aluno).

Para Hargreaves e Fink (2007), “existe uma obsessão doentia pelo atingir de padrões cada vez mais elevados na literacia e na matemática, em períodos cada vez mais curtos”, esgotando os recursos. Esta política educativa tão orientada para a estandardização, produziu, segundo os mesmo autores:

- Uma crise iminente de obtenção de diplomas, a nível do ensino vocacional;
- Provocou o estreitamento do currículo, que de acordo com Roldão (2013) “decorre de uma matriz económica de sustentação técnico-científica... colocando em segundo plano as dimensões das humanidades, com os riscos culturais a isso inerentes”;
- Restringiu a capacidade distintiva das escolas inovadoras, na ligação da aprendizagem ao aluno e ao contexto onde se insere;
- Alargou o hiato na aprendizagem, entre escolas;
- Encorajou estratégias dissimuladas e calculistas, focados na obtenção da nota do exame;
- Minou a confiança e a competência dos professores, não conseguindo dar resposta atempada aos alunos;
- Provocou a erosão das comunidades profissionais;
- Aumentou as taxas de stress;
- Instigou e aumentou a resistência à mudança;
- Criou um acelerado carrossel de sucessões de liderança.

A orientação para os resultados (Verdasca, 2009) promove a definição de metas de melhoria, tendo em conta os resultados do ano letivo e do ciclo de estudos. Esta associação infere que a qualidade dos processos é medida pelos resultados alcançados, em função dos recursos que a escola consegue gerir, no quadro de autonomia existente. Para o autor, os “marcadores de referência” dos resultados escolares (académicos e sociais dos alunos) são os seguintes:

- Evolução dos níveis de retenção global e por disciplina;
- Evolução da qualidade do sucesso global e por disciplinas;
- Evolução das classificações nas provas de final de ciclo e nos exames

de 6.º, 9.º e 12.º (Português e Matemática);

- Sobrevivência escolar e conclusão de ciclo com diferencial de tempo zero;
- Evolução da densidade de ofertas formativas não regulares equivalentes;
- Evolução dos diferenciais idade e ano de escolaridade;
- Projeção dos efeitos da experiência no ciclo de ensino seguinte;
- Níveis de absentismo escolar;
- Ocorrência de incidentes críticos, participação disciplinar e respetivo grau de gravidade do incidente;
- Participação em projetos e outras iniciativas promovidas pela escola;
- Participação em estruturas formais e informais escolares.

De acordo com Bolívar (2012) há necessidade de dar relevância aos resultados uma vez que isso demonstra que as escolas e os professores têm um sentido de responsabilidade na aprendizagem dos alunos. Como já mencionámos noutro capítulo, a nível de política educacional, a regulação é baseada em fatores de eficácia e de eficiência, sendo os resultados um deles. Os resultados obtidos não deverão servir só para mensurar a aprendizagem dos alunos, mas também como dados para apoio aos processos de melhoria. Segundo Earl e Katz (2006), para a melhoria no ensino é necessário “colocar os dados no centro da melhoria”. Os dados dos resultados, de acordo com Barzanò (2009) “raramente são objeto de uma utilização instrumental, com impacto no processo de tomada de decisão”. Esta situação verifica-se nos agrupamentos que constituem a nossa amostra, onde se verifica que os resultados dos alunos são recolhidos, são tratados a nível de departamento, conselho pedagógico e por vezes por equipas criadas para esse efeito, mas que não tem continuidade, isto é, não há alteração das práticas a nível de sala de aula.

Fullan (2008) destaca a necessidade de monitorizar os resultados ao longo do tempo, a vários níveis, alargando aquilo que se faz, na literacia e na matemática. Este acompanhamento deverá ser realizado a três níveis:

1. Comparar os resultados dentro da escola. O autor propõe um espaço

- temporal de três anos;
2. Comparar os resultados da escola com outras escolas com as mesmas características;
 3. Comparar os resultados da escola com padrões externos.

Podemos afirmar que hoje, a grande maioria das escolas portuguesas realiza um acompanhamento dos resultados escolares dos seus alunos. Mas a análise desses dados é pouco profunda e em situações de baixo desempenho, associam ao estatuto sócioeconómico dos alunos (Ventura et al. 2006).

Barzanò (2009) apelida este centrar nos resultados dos alunos, na sua monitorização, na sua divulgação e na definição de objetivos claros e geríveis a partir dos dados, o *mito da objetividade*⁷.

Os estudos nestes últimos anos sobre a liderança e o seu impacto nos resultados dos alunos, são caracterizados por utilizarem três modelos de análise: de efeitos diretos, de efeitos indiretos e de efeitos recíprocos. Os estudos que utilizaram os primeiros modelos não revelaram influência significativa entre a liderança e os resultados dos alunos. Os estudos que utilizaram o modelo dos efeitos indiretos reportam relações significativas entre a liderança e os resultados dos alunos, mediados por algumas variáveis organizacionais como a cultura de escola e o trabalho colaborativo dos professores. No entanto os investigadores consideram que ao estudar a influência da liderança sobre a melhoria de escola e desta sobre os resultados, só é possível se for utilizado um modelo dinâmico que faça essa análise ao longo do tempo. Isto levou a um apelo à utilização do modelo dos efeitos recíprocos, associado a um estudo longitudinal, com recolha de dados ao longo de um período de 2 ou 3 anos.

Os resultados escolares são a variável dependente do nosso estudo. Tem havido uma evolução sobre os fatores que influenciam os resultados escolares, passando de causas unicamente sociais para também atribuir a fatores escolares as variações dos resultados. Isto permite que ao intervir nas práticas

⁷ A autora define este conceito, a partir de Leithwood (2001), a que este apelida de “abordagem gestonária” à “accountability” Barzanò (2009).

escolares associadas a esses fatores que haja uma melhoria dos resultados dos alunos. A obsessão pelos resultados escolares está presente nos agrupamentos de escolas em Portugal, devido, principalmente a pressões externas. Segundo Hargreaves e Fink (2007) essa obsessão é excessiva criou efeitos negativos nas escolas, nomeadamente o estreitamento do currículo às disciplinas sujeitas a exame, como verificamos nos agrupamentos da nossa amostra. Mas existe consenso relativamente à necessidade de haver uma responsabilidade coletiva pelos resultados escolares dos alunos, e de haver uma orientação para os resultados, permitindo, por exemplo definir metas de melhoria. É importante utilizar os dados dos resultados escolares para os processos de melhoria, nomeadamente a nível das tomadas de decisão.

2.4 Modelo de análise da problemática em estudo

Neste capítulo vamos apresentar um modelo, proposto por nós, de análise das relações existentes entre as diferentes variáveis. O modelo tem por base os modelos anteriormente apresentados: o modelo LOLSO (Mulford, Silins & Leithwood, 2004) contribui com a relação causal entre as variáveis de liderança do diretor, a liderança distribuída (pelos professores), a melhoria de escola, o trabalho dos professores e os resultados escolares dos alunos. Adotamos igualmente as variáveis que os autores denominam de resultados intermédios dos alunos, a participação e o envolvimento. O modelo de Leithwood, Louis et al. (2010) é, a nível causal, a nossa grande referência, excetuando a variável ambiente familiar. De acordo com o modelo citado esta variável influencia a liderança do diretor, mas pela análise da literatura e dos nossos dados considerámos que a influência desta variável reflete-se não só, diretamente nos resultados escolares dos alunos e na sua participação em aula, mas também de forma indireta no trabalho do professor, sendo a relação com as práticas de liderança do diretor fraca ou praticamente inexistente. O nosso modelo é um modelo de efeitos recíprocos, em que as variáveis de liderança, melhoria de escola, professores e resultados escolares se influenciam mutuamente.

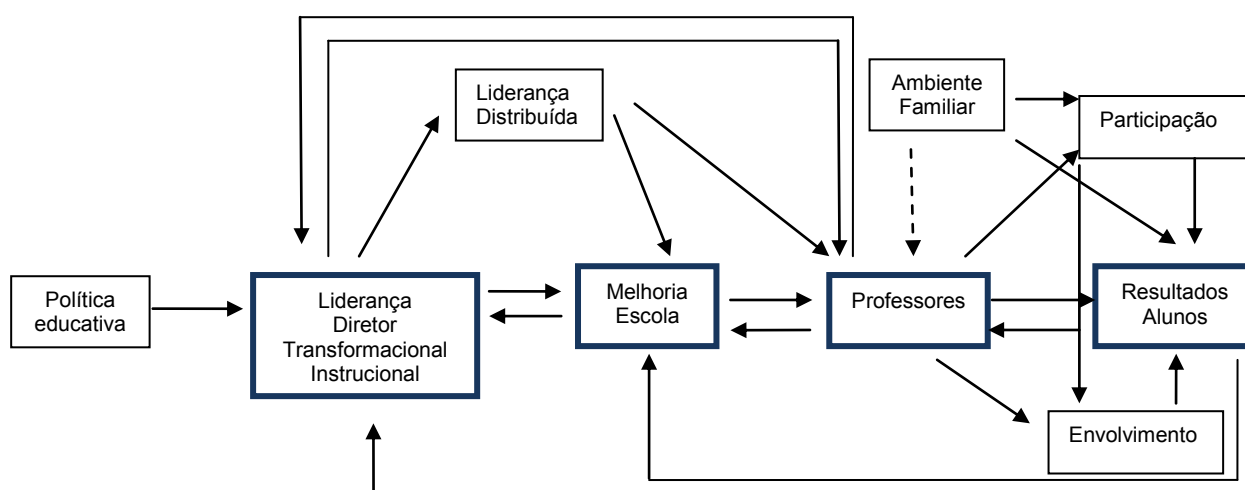


Figura 13. Modelo de Análise da Liderança do Diretor aos Resultados dos Alunos – MALDRA (autoria própria)

De acordo com o modelo proposto por nós, a liderança do diretor é influenciada pela política educativa, de acordo com outros modelos (Leithwood, Louis et al., 2010; Bolívar, 2012). Esta pressão é exercida pelo ministério da educação e ciência, principalmente pela legislação e orientações emanadas diretamente dos seus serviços centrais e através da inspeção geral de educação e ciência, pelo acompanhamento e avaliação que fazem nos agrupamentos escolares. O diretor, através das suas práticas de liderança (transformacional e instrucional), influencia a melhoria de escola através de alterações nas condições da escola e nas condições de sala de aula. A melhoria das condições de escola passam pelo horário da escola contemplar tempos para trabalho colaborativo dos professores, um programa de ensino e aprendizagem coerente, oferta variada de atividades extracurriculares pela escola, oferta de apoios aos alunos, serem desenvolvidos mecanismos que simplifiquem as tarefas dos professores, o trabalho administrativo dos professores ser adequado assim como a sua componente não letiva. A nível de sala de aula, a melhoria das condições situa-se ao nível do número de alunos por professor não ser excessivo assim como a quantidade de turmas por professor, os professores terem autonomia sobre o que se passa na sua aula, terem acesso aos recursos necessários para desenvolver o seu trabalho e a atmosfera da escola encorajar os alunos a aprender. Esta melhoria das condições gerais da escola por sua vez irá influenciar o trabalho desenvolvido pelos professores, permitindo, por exemplo, o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores nas suas planificações, na avaliação das aprendizagens, na monitorização e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. A influência positiva das condições de escola também irá motivar e comprometer os professores na obtenção das metas e dos objetivos da escola e consequentemente a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Mas os professores também são influenciados pela liderança do diretor que pode ser mediada, através de uma liderança distribuída por pessoas ou estruturas, ou pode ser direta através da confiança que o diretor manifesta nos professores e as expectativas que manifesta sobre o seu trabalho. O trabalho dos professores é também influenciado pelo ambiente familiar, nomeadamente pelo apoio que os pais dão aos seus educandos em casa ao trabalho escolar, às condições de estudo que conseguem criar em casa e ao estímulo que dão à

participação nas atividades escolares. A ação dos professores sobre as aprendizagens dos alunos e consequentemente dos seus resultados exerce-se de forma direta pelo processo de ensino e aprendizagem, estratégias de ensino utilizadas, por exemplo e de forma indireta, pela sua influência na participação dos alunos nas atividades de sala de aula e no envolvimento dos alunos nas atividades da escola, que por sua vez irão ter um impacto positivo nos resultados escolares. Estas duas variáveis são utilizadas como resultados intermédios e os estudos (Mulford, Silins & Leithwood, 2004) demonstraram que têm um efeito direto e indireto nas mudanças nos resultados dos alunos ao longo do tempo.

O nosso modelo permite verificar a influência das variáveis entre si, qual a direção e o valor dessa influência.

Neste capítulo tentámos contribuir para uma melhor compreensão sobre o tema da liderança e os resultados escolares e situá-los no atual contexto educativo.

Começámos por destacar a necessidade de envolvimento de todos os atores na educação, e para tal é necessário que se situe no espaço público. A regulação da ação pública de educação tem sido caracterizada pela recomposição do papel do Estado, devido ao movimento de globalização caracterizada por intervenção de atores internacionais, como a OCDE e a um movimento de localização coma intervenção de vários atores e polos de influência. Os instrumentos de regulação são utilizados para recolha de dados, comparáveis, e que têm como objetivo apoiar as decisões políticas. Os dados comparáveis permitem desenvolver uma política de performatividade, centrada na prestação de contas, realizada principalmente através de avaliação externa pelos exames nacionais realizados pelos alunos e pela avaliação externa realizada pela IGEC aos agrupamentos de escolas.

Esta complexa teia de intervenções por parte de diversos atores, em diferentes polos de influência levam à necessidade, para compreender a escola, de realizar uma abordagem multifocalizada utilizando diferentes modelos, planos de análise e perspetivas para a caracterizar. Esta complexidade promoveu o aparecimento de estudos sobre as práticas das

escolas e dos seus atores, a nível da liderança escolar.

O número de estudos realizados nos últimos anos e o destaque que é dado à liderança escolar torna-a num tema bastante atual e prioritário uma vez que desempenha um papel de extrema importância na melhoria das escolas e nos resultados escolares dos alunos. A liderança escolar tem associado um propósito moral sem o qual dificilmente atingiria o seu objetivo: melhorar a vida das pessoas pela aprendizagem. Mas este propósito moral também é importante, uma vez que para haver liderança significa haver uma diferença de “forças” entre líder e liderado/s. Nos últimos dez anos muitos estudos foram realizados sobre este tema havendo um consenso sobre a sua influência sobre os resultados escolares dos alunos, sendo considerado o segundo fator que maior efeito produz. No entanto, apesar dos investigadores concordarem nessa relação, o efeito que ela exerce já não é consensual. Alguns autores como Creemers, Krüger e Scheerens encontram apenas um efeito de valor pequeno ou insignificante entre as práticas de liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos, enquanto outro autores como Leithwood, Mulford e Robinson, encontram efeitos pequenos (0,20-0,39) a moderados (0,40-0,59). Esta diferença nos resultados dos estudos deve-se principalmente a diferentes metodologias utilizadas na recolha e tratamento dos dados. Os estudos com valores mais baixos utilizaram dados transversais, não contemplando a evolução das variáveis ao longo do tempo. Alguns dos estudos que obtiveram resultados mais elevados, a nível estatístico retiraram os dados considerados outliers, fazendo elevar os resultados.

Dos vários modelos de liderança, consideramos no nosso estudo o modelo transformacional, o instrucional e o centrado na aprendizagem uma vez que pela revisão da literatura são os que mais influenciam os resultados escolares.

Apresentámos vários modelos de influência da liderança sobre os resultados escolares dos alunos e explicámos a sua importância na construção do nosso modelo de análise (MALDRA) e nos nossos instrumentos de recolha de dados.

Optámos para o nosso estudo usar o modelo recíproco pois permite ter em consideração a evolução das variáveis ao longo do tempo. A relação entre as

variáveis é recíproca ou recursiva, sendo as variáveis de melhoria de escola as mediadoras.

A variável liderança do diretor é no modelo MALDRA influenciada pelas políticas educativas (variável externa não estudada), pela melhoria de escola e os resultados escolares dos alunos.

A variável melhoria de escola é no modelo MALDRA influenciada pela liderança do diretor de forma direta e indireta via liderança distribuída. A melhoria de escola vai, por sua vez, influenciar o trabalho dos professores, pela melhoria das condições de escola e de sala de aula.

Os resultados escolares são a variável dependente do nosso estudo e no modelo MALDRA, são influenciados pelo trabalho dos professores pela participação e envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

Assim o modelo MALDRA que relaciona as diferentes variáveis em estudo parece ter o potencial de explicar este fenómeno.

Certamente que poderíamos ter apresentado um modelo mais complexo, integrando mais variáveis que certamente poderiam dar o seu contributo no sentido de compreensão do nosso objeto de estudo. No entanto, em função do nosso quadro teórico de análise, este parece-nos ser um primeiro, pequeno passo adequado e que será a base para futuras investigações.

3. Metodologia de investigação

Neste capítulo vamos apresentar os procedimentos utilizados na nossa pesquisa, os instrumentos utilizados e a recolha dos dados.

3.1 Objeto, questões de investigação e natureza do estudo

O desenho metodológico do estudo assenta numa abordagem mista, com utilização, a nível metodológico e técnico, de métodos e técnicas quantitativas e qualitativas. Segundo Niglas (2004), é o problema de investigação ou o objetivo que determina o desenho do estudo, mais do que a posição filosófica, paradigmática em que se situa o investigador.

Esta nossa opção é corroborada por diversos autores como Bolívar (2012):

A atual investigação sobre a liderança e os seus efeitos foi amplificada e enriquecida metodologicamente nos últimos anos. Pela complexidade que foi adquirindo, necessita de uma vasta gama de técnicas de investigação, combinando (mixed methods) uma metodologia de natureza quantitativa com uma qualitativa... (Bolívar, 2012)

Esta proposta de utilização de metodologia mista é também apoiada por Louis, Leithwood et al., (2010), no sentido de tentar explicar, de forma contextualizada, como é que os processos utilizados, nomeadamente a organização de escola, influenciam os resultados dos alunos.

Num estudo realizado pelo método de meta-análise, Muijs (2011) conclui que 37,6% das investigações publicadas entre 2005 e 2010 são de estudos de caso qualitativos, sendo as entrevistas e a análise documental os métodos mais comuns de recolha de dados.

Contudo, grande parte dos estudos do efeito da liderança sobre as escolas e os estudantes são estudos quantitativos em grande escala (Bolívar, 2012, p.

93), ou então centrados nos efeitos específicos das práticas de liderança.

Apoiado pela bibliografia consultada, efetuámos um tipo de estudo de caso múltiplo, com uma estratégia de investigação mista, utilizando métodos quantitativos e métodos qualitativos e com uma recolha de dados longitudinal.

Sousa (2009) define estudo caso como uma investigação que tenta compreender o comportamento de um sujeito, de um acontecimento, ou de um grupo de sujeitos. De acordo com o mesmo autor a vantagem deste tipo de estudo, reside no focar do investigador num acontecimento e na utilização de diversos instrumentos, procurando compreender os processos. Gall et al. (2007) definem estudo caso como “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos”. Stake (2007) na sua definição de estudo caso destaca que este “deve captar a complexidade de um caso único”. Como crítica a esta tipologia de investigação é a impossibilidade de se estabelecer generalizações, uma vez que se estuda um acontecimento num determinado contexto. Devido a este facto, procurámos alargar o nosso estudo a diferentes sujeitos.

Segundo Biklen e Bogdan (1994), “Quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos”. De acordo com Amado e Freire (2013, p. 128):

A condução de um conjunto de estudos de caso seguindo o mesmo desenho de investigação, com uma boa coordenação entre eles, permite a sua comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas. (Amado & Freire, 2013)

De acordo com Stake (2007) existem dois critérios para a escolha de um caso para investigação: estudo intrínseco e estudo instrumental. No primeiro não existe um interesse por parte do investigador na compreensão global de um problema. No segundo, o estudo de um determinado caso ajuda a compreender o problema.

Ao caraterizar o problema de estudo, a existência de relação entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos, surgiram algumas

questões às quais pretendíamos encontrar respostas.

Uma vez que a maioria dos estudos são provenientes de países anglo-saxónicos e o facto de em Portugal ainda não ter sido desenvolvido um estudo neste sentido, promove alguma expectativa no sentido de saber se as conclusões desses estudos também são válidos para a realidade portuguesa.

As questões de investigação são as seguintes:

- Existe relação entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos?
- Qual a ação de liderança do diretor na melhoria (transformação) da escola?
- A alteração das condições de escola e de sala de aula influenciam os resultados escolares dos alunos?
- Os resultados escolares dos alunos afetam a liderança do Diretor?
- A liderança do diretor promove um maior envolvimento dos professores na consecução da melhoria dos resultados escolares dos alunos?
- A liderança do diretor é um estímulo para os alunos obterem melhores resultados escolares?
- Qual a perceção dos vários intervenientes (professores e alunos) sobre a ação do diretor na melhoria dos resultados escolares?
- Existem diferenças entre agrupamentos em função do seu contexto (caraterísticas dos agrupamentos e dos alunos)?
- Existem diferenças entre agrupamentos que apresentam evolução dos resultados escolares e os que não apresentam evolução?
- Existem diferenças nas práticas de liderança dos diretores entre agrupamentos que apresentam evolução dos resultados escolares e os que não apresentam evolução?

Estas questões foram balizando o nosso estudo e permitiram-nos apresentar um modelo de análise (apresentado no capítulo 2.5) que nos ajudasse a compreender melhor esta relação entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos.

No nosso modelo encontramos diferentes tipos de variáveis: independentes

(associadas às práticas de liderança), moderadoras (ambiente familiar, estatuto socioeconómico, tamanho da escola), mediadoras (condições da escola, de sala de aula, trabalho dos professores e trabalho colaborativo) e dependentes (resultados escolares dos alunos). Em relação à variável independente, no nosso estudo, está relacionada principalmente com modelos de liderança transformacional e instrucional. As variáveis moderadoras são fatores que interferem no impacto da variável independente na variável dependente. No nosso estudo consideramos o ambiente familiar, estatuto socioeconómico dos alunos e a dimensão da escola ou agrupamento. As variáveis mediadoras surgem porque a influência da liderança, que no nosso estudo é centrada no diretor, é exercida através da influência positiva do diretor sobre os professores e sobre as condições ou características da organização (Leithwood e Levin, 2005) que por sua vez influenciam diretamente os alunos. Por último, a variável dependente no nosso estudo é os resultados escolares dos alunos, como os resultados nos exames nacionais, as taxas de retenção e conclusão, taxas de abandono escolar.

3.2 Aprofundamento das questões metodológicas

A seleção da amostra é do tipo amostragem probabilística por *cluster*, isto é, de acordo com Coutinho (2011) “uma seleção aleatória dentro de grupos já existentes”. Depois de selecionarmos a região e as cidades a nossa amostra desejada são todos os agrupamentos de escolas da rede pública existentes - 6 agrupamentos de escolas – e os seus diretores (6). Em relação aos alunos e aos professores a amostragem é estratificada uma vez que constituímos a amostra com alunos sujeitos a exames nacionais de 3.º ciclo e secundário (1300 alunos de 9.º, 11.º e 12.º anos), e de professores de 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário (415 professores) desses agrupamentos.

Os agrupamentos escolhidos são contextualmente diferentes e situam-se no sul do país. Por questões de anonimato, vamos atribuir nomes fictícios aos agrupamentos.

O agrupamento Serra é constituído por duas escolas básicas integradas, que distam entre si, 30 km. Situam-se ambas as escolas em zona de serra, estando o concelho a sofrer um processo de desertificação. Este agrupamento tem aproximadamente 196 alunos e 33 docentes, dos quais 57% são professores em mobilidade. Existe uma elevada percentagem de alunos com apoio social (45%), a percentagem de alunos com computador em casa com acesso à internet é de 60%. No que diz respeito à habilitação dos encarregados de educação, 7% possuem formação superior, 22% ensino secundário e o resto tem o ensino básico como habilitação. O agrupamento está incluído no grupo de escolas a nível nacional com um contexto socioeconómico e cultural menos favorecido. A nível dos resultados escolares, o agrupamento situa-se acima dos valores esperados. A taxa de conclusão têm vindo a baixar ligeiramente, situando-se em valor superior à média nacional. O agrupamento não regista abandono escolar. O comportamento dos alunos é bom, não havendo registo de procedimentos disciplinares.

O agrupamento Sal é constituído por uma escola básica com 2º e 3º ciclo e três escolas de 1º ciclo. Este agrupamento tem aproximadamente 650 alunos e 66 docentes, dos quais 77% são professores do quadro. Existe uma elevada percentagem de alunos com apoio social (51%), a percentagem de alunos com computador em casa com acesso à internet é de 22%. No que diz respeito à habilitação dos encarregados de educação, 21% possuem formação superior e de ensino secundário e o resto tem o ensino básico como habilitação. O agrupamento está incluído no grupo de escolas a nível nacional com um contexto socioeconómico e cultural menos favorecido. A nível dos resultados escolares, o agrupamento situa-se na média dos valores esperados. A taxa de conclusão têm vindo a baixar, principalmente nas provas finais de ciclo. O agrupamento regista um nível muito baixo de abandono escolar. A nível de comportamento dos alunos, existem alguns casos de comportamento menos adequado, no entanto tem havido uma redução das participações disciplinares.

O agrupamento Ria é constituído por uma escola básica com 2º e 3º ciclo, 2 jardim-de-infância e quatro escolas de 1º ciclo. Este agrupamento tem aproximadamente 1500 alunos e 111 docentes, dos quais 77% são professores do quadro. Existe uma elevada percentagem de alunos com apoio social

(42%), a percentagem de alunos com computador em casa com acesso à internet é de 74%. No que diz respeito à habilitação dos encarregados de educação, 42% possuem formação secundária ou superior. O agrupamento está incluído no grupo de escolas a nível nacional com um contexto socioeconómico e cultural médio. A nível dos resultados escolares, o agrupamento situa-se na média dos valores esperados. A taxa de conclusão no 6.º ano está acima do valor esperado e a de 9.º ano encontra-se abaixo. Nos exames nacionais o agrupamento tem vindo a melhorar os seus resultados. Os resultados no 2.º ciclo têm vindo em ligeira queda, enquanto no 3.º ciclo os resultados escolares dos alunos têm-se mantido. O agrupamento regista um nível residual de abandono escolar. A nível de comportamento dos alunos, estes apresentam um bom comportamento, não havendo praticamente procedimentos disciplinares.

O agrupamento Cidade é constituído por uma escola secundária, uma básica de 2º e 3º ciclo e três escolas de 1º ciclo com Educação Pré-Escolar. Este agrupamento tem aproximadamente 1500 alunos e 158 professores, dos quais 80% são professores do quadro. A percentagem de alunos com apoio social é de 43% e 67% dos alunos têm computador em casa com acesso à internet. No que diz respeito à habilitação dos encarregados de educação, 38% possuem formação de ensino secundário ou superior e o resto tem o ensino básico como habilitação. O agrupamento está incluído no grupo de escolas a nível nacional com um contexto socioeconómico e cultural favorável. A nível dos resultados escolares, o agrupamento situa-se abaixo dos valores esperados no 12.º ano, no entanto os resultados na disciplina de história nos exames, situa-se acima da média nacional. Nas provas finais de ciclo, a português, os resultados situam-se acima do esperado. A matemática, no 6.º e 9.º ano ficam um pouco abaixo. A nível do secundário o agrupamento apresenta uma evolução positiva a matemática e a história, mas a português regista uma ligeira descida. No global, os resultados do agrupamento têm registado uma ligeira melhoria. A taxa de conclusão dos cursos profissionais é baixa. O agrupamento regista um nível baixo de abandono escolar, na ordem dos 5%. A nível de comportamento dos alunos, tem havido uma redução das participações disciplinares.

O agrupamento Vila é constituído por uma escola secundária com 3º ciclo, uma básica de 2º e 3º ciclo e uma escola de 1º ciclo com Educação Pré-Escolar. A escola é sede de um centro de formação de professores da região. Este agrupamento tem aproximadamente 1300 alunos e 138 docentes, dos quais 83% são professores do quadro. A percentagem de alunos com apoio social é de 35%. No que diz respeito à habilitação dos encarregados de educação, 31% possuem formação de ensino secundário ou superior e o resto tem o ensino básico como habilitação. O agrupamento está incluído no grupo de escolas a nível nacional com um contexto socioeconómico e cultural médio. A nível dos resultados escolares, o agrupamento situa-se acima dos valores esperados no 12.º ano, na média no 6.º ano e um pouco abaixo no 9.º ano. Nos exames nacionais, a português, os resultados situam-se acima do esperado. A matemática, no 6.º e 9.º ano ficam um pouco abaixo. A nível do secundário o agrupamento apresenta uma evolução positiva a matemática e a história, mas a português regista uma ligeira descida. No global, os resultados do agrupamento têm registado uma ligeira melhoria. A taxa de conclusão dos cursos profissionais é baixa. O agrupamento regista um nível baixo de abandono escolar, na ordem dos 5%. A nível de comportamento dos alunos, tem havido uma redução das participações disciplinares.

O agrupamento Real é constituído por duas escolas básicas com 2º e 3º ciclo e quatro escolas de 1º ciclo com Educação Pré-Escolar. Este agrupamento tem aproximadamente 1800 alunos e 164 docentes, dos quais 84% são professores do quadro. Existe uma elevada percentagem de alunos com apoio social (56%), a percentagem de alunos com computador em casa com acesso à internet é de apenas 14%. No que diz respeito à habilitação dos encarregados de educação, 22% possuem formação secundária e 9% superior. O agrupamento está incluído no grupo de escolas a nível nacional com um contexto socioeconómico e cultural desfavorável. A nível dos resultados escolares, o agrupamento situa-se abaixo dos valores esperados. A taxa de conclusão no 6.º ano e no 9.º ano encontra-se abaixo do esperado. A taxa de transição também é considerada baixo no 2.º e no 3.º ciclo. Nos exames nacionais o agrupamento apresenta alguma oscilação nos resultados, no entanto estes vão-se afastando da média nacional, principalmente no 9.º ano.

O agrupamento não regista abandono escolar. A nível de comportamento dos alunos, o agrupamento apresenta problemas de indisciplina, com procedimentos disciplinares. A questão da indisciplina é uma das áreas de intervenção no projeto educativo.

Os Diretores dos agrupamentos são um dos grupos participantes no nosso estudo. Todos eles têm formação especializada para as suas funções. Apresentamos em baixo um quadro com a caracterização dos diretores (quadro 1).

	Diretor Serra	Diretor Sal	Diretor Ria	Diretor Cidade	Diretor Vila	Diretor Real
Género	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Idade (intervalo)	51-60	41-50	51-60	+60	41-50	41-50
Tempo serviço (intervalo)	21-30	11-20	31-40	+40	21-30	21-30
Tempo como diretor (intervalo)	21-30	0-10	0-10	21-30	11-20	11-20
Formação especializada	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Quadro 1. Caracterização dos diretores

Os Alunos participantes do nosso estudo pertencem aos 6 agrupamentos e são de vários anos de escolaridade e de vários tipos de cursos ou ofertas formativas. No quadro seguinte (quadro 2) apresentamos o número de alunos por agrupamento, ano de escolaridade e tipo de curso, que responderam ao questionário.

	Ag. Serra	Ag. Sal	Ag. Ria	Ag.Cidade	Ag. Vila	Ag. Real
9.º ano	23	23	113	68	62	72
9.º ano CEF / PIEF				4	11	6
11.º ano				30	47	
11.º ano Profissional				8	10	
12.º ano				19	44	
12.º ano Profissional				11	17	

Quadro 2. Caracterização dos alunos dos agrupamentos

Para além destes alunos, participaram no nosso estudo 81 alunos que ajudaram a validar o questionário. Estes pertencem a 2 agrupamentos (Vila e Real), e são alunos de 8.º e 10.º ano de escolaridade.

Os professores participantes pertencem aos diferentes agrupamentos, a nível de vínculo contratual temos professores do quadro de agrupamento, professores de quadro de zona e professores contratados. São de diferentes departamentos disciplinares e alguns deles desempenham cargos de diretor de turma, coordenador de grupo disciplinar e coordenadores de departamento, assim como coordenadores de outros projetos existentes nos agrupamentos. No nosso estudo participaram professores de 2.º, 3.º ciclo e de ensino secundário. O quadro 3 é indicador apenas do número de professores participantes por agrupamento.

	Ag. Serra	Ag. Sal	Ag. Ria	Ag. Cidade	Ag. Vila	Ag. Real
Professores	10	22	37	27	33	52
Vínculo Contratual (Q. agrupamento / Q. zona / Contratado)	3 / 0 / 7	15 / 0 / 7	31 / 3 / 3	22 / 5 / 0	23 / 4 / 6	43 / 2 / 7
Tempo de serviço (0-10)	5	4	2	0	4	1
Tempo de serviço (11-20)	4	14	15	13	13	23
Tempo de serviço (21-30)	1	4	13	10	13	24
Tempo de serviço (31-40)	0	0	7	4	3	4
Departamento Português	1	1	4	0	3	12
Dep. L. Estrangeiras	2	4	5	6	1	9
Dep. Ciências Físico Naturais	0	2	6	3	11	7
Dep. Matemática	3	7	7	7	4	4
Dep. Ciências Sociais e Humanas	2	2	8	2	3	7
Dep. Expressões	2	6	7	9	11	13

Quadro 3. Caraterização dos Professores

Os dados relativos aos resultados escolares dos alunos, nos anos terminais de ciclo, tiveram várias fontes. No que diz respeito à evolução das taxas de transição, conclusão de abandono, os dados foram fornecidos pelos agrupamentos, mas também foram consultados os relatórios da avaliação externa da Inspeção Geral da Educação e Ciência sobre os agrupamentos. Estes dados são apresentados na caracterização dos agrupamentos. As provas de final de ciclo (6.º e 9.º ano) e os exames (12.º) foram em parte fornecidos pelos agrupamentos e outros retirados dos rankings publicados pelo jornal público e Universidade Católica. Os quadros seguintes (quadros 4, 5, 6) apresentam os resultados nas provas anteriormente mencionadas nos últimos 4 anos.

Escola	2011	2012	2013	2014
Média Nacional	3,20	2,93	2,71	2,80
Ag. Serra	2,67	2,98*	2,81*	2,86*
Ag. Sal	3,11	2,63	2,11	2,42
Ag. Ria	2,91	2,68	2,73*	2,84*
Ag. Real	2,66	2,76	2,29	2,55
Ag. Cidade	2,77	3,06*	2,58	2,62
Ag. Vila	2,83	2,99*	2,66	2,51

Quadro 4. Média do resultado dos Exames de 6.º Ano

Os dados do quadro permitem-nos verificar a existência de uma evolução positiva em todos os agrupamentos nos anos 2013 e 2014 e desde 2012 no agrupamento Ria. Também é possível identificar que os agrupamentos Serra e Ria nos anos 2013 e 2014 apresentam resultados acima da média nacional.

Escola	2011	2012	2013	2014
Média Nacional	2,59	2,84	2,52	2,78
Ag. Serra	2,23	2,80	2,52	2,77
Ag. Sal	2,48	2,60	2,60*	2,97*
Ag. Ria	2,69*	2,75	2,76*	2,88*
Ag. Real	2,12	2,47	2,15	2,49
Ag. Cidade	2,50	3,07*	2,68*	2,80*
Ag. Vila	2,47	2,61	2,61*	2,75

Quadro 5. Média do resultado dos Exames de 9.º Ano

Os dados do quadro permitem-nos verificar a existência de uma evolução positiva nos exames de 9.º ano em três agrupamentos, Sal, Ria e Vila, desde o ano 2011. Também é possível identificar alguns agrupamentos que nos anos 2013 e 2014 apresentam resultados acima da média nacional.

Escola	2011	2012	2013	2014
Média Nacional	9,68	8,75	8,25	9,50
Ag. Cidade	9,93*	10,23*	8,79*	9,40
Ag. Vila	9,05	9,63*	8,69*	9,44

Quadro 6. Média do resultado dos Exames de 12.º Ano

Os dados do quadro permitem-nos verificar a existência de uma oscilação nos resultados dos exames de 12.º ano desde o ano 2011 nos dois agrupamentos. Verifica-se ao longo destes quatro anos alguns resultados acima da média nacional.

Como já foi referido anteriormente, o nosso estudo utilizou instrumentos para recolha de dados quantitativos e qualitativos, de acordo com o que foi sugerido pela literatura.

3.2.1 Questionários

Uma das técnicas de recolha de dados foram os questionários. Recorremos a esta técnica devido ao número de participantes, alunos e

professores.

Os questionários foram aplicados a diretores, professores e alunos, para tentar saber qual a percepção que têm sobre a evolução das práticas de liderança no agrupamento nos últimos 3-4 anos (questionário do diretor) e sobre a liderança do diretor e a melhoria da escola no sentido dos resultados escolares (questionários de professores e alunos). Os questionários são adaptados por nós, a partir do questionário do diretor utilizado por Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown & Ahtaridou (2011) e a partir dos questionários de professores e alunos utilizados por Mulford, Silins & Leithwood (2004), sendo a versão simplificada dos questionários utilizados no projeto LOLSO (Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes). Estes questionários foram traduzidos e feita a sua validação por especialistas (Professor Doutor Veríssimo Toste, Oxford Teachers Academy e Professora Cristina Bastos, APPI), após autorização prévia de um dos autores (Professor Doutor Kenneth Leithwood) tendo sido sujeito a retroversão por forma a verificar a sua fidelidade. Após esta fase, aplicámos o questionário a um grupo de diretores (2), professores (10) e alunos (81) para validação do mesmo. A validação dos questionários permitiu verificar as dificuldades que o preenchimento dos questionários colocava a nível semântico, sequência das questões e extensão dos mesmos. Foram feitos alguns ajustamentos ao questionário dos diretores e dos alunos em termos semânticos adequando à realidade escolar portuguesa e ao nível etário dos alunos.

A aplicação do questionário aos diretores foi após a segunda entrevista.

Depois de autorizados pelos diretores dos agrupamentos em realizar o estudo, foi solicitado consentimento informado a todos os participantes, sendo o dos alunos assinado pelo encarregado de educação.

Devido ao número de questionários a aplicar, optámos por realizá-lo de forma digital, online, recorrendo para isso ao programa SurveyMonkey. Os questionários foram preenchidos durante as aulas dos alunos, com a presença de um professor nos agrupamentos de maior dimensão. Nos agrupamentos mais pequenos, o preenchimento do questionário foi realizado na sala de informática com a minha presença.

A recolha dos questionários foi realizada automaticamente pelo programa.

O questionário dos diretores é constituído por 76 questões, sendo as seis primeiras de caracterização. A questão número sete solicita ao diretor que hierarquize num grupo de quatro ações (Definir, rever ou renovar a visão e a orientação da escola; Reestruturar a escola; Melhorar o Ensino e a Aprendizagem; Valores profissionais) que realizou, que considera que tiveram maior impacto nos resultados escolares. Nas restantes questões o diretor deve indicar, numa escala de Likert de 1 (sem alteração) a 4 (muita alteração) as alterações das suas práticas de liderança. Este questionário foi adaptado a partir de um projeto nacional em Inglaterra, The Impact of Leadership on Pupil Outcomes da autoria de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown e Ahtaridou (2011). De acordo com os autores, as dimensões (18) do questionário, situam-se em 4 níveis de influência da liderança de acordo com o modelo estrutural proposto. Assim, no nível 1, relacionado com a **Liderança**, as seis dimensões são **Definição de Objetivos** (3 questões, 8-10), **Desenvolver as Pessoas** (4 questões, 11-14), **Redesenhar a Organização** (4 questões, 15-18), **Confiança nos Professores** (3 questões, 23-25), **Uso de Observação** (2 questões, 19-20) e **Uso dos Dados** (2 questões, 21-22). O nível 2, relacionado com a **Distribuição de Liderança na Escola**, as quatro dimensões são **Liderança (no geral) Distribuída** (2 questões, 29-30), **Liderança pelos Professores** (3 questões, 26-28), Colaboração dos Coordenadores (3 questões, 31-33) e Impacto dos Coordenadores no Ensino e Aprendizagem (3 questões, 34-36). No nível 3, relacionado com a **Melhoria dos Processos de Escola e de Sala de Aula**, composto por 4 dimensões, estas são **Avaliação das Aprendizagens** (3 questões, 49-51), **Cultura Colaborativa dos Professores** (3 questões, 55-57), **Colaboração Externa e Oportunidades de Aprendizagem** (3 questões, 58-60) e **Melhoria das Condições (gerais) de Escola** (3 questões, 37-39). Esta dimensão divide-se em duas categorias: **Melhorar Condições de Escola**, composta por 3 subcategorias, **Coerência nas Aprendizagens Escolares e no Programa de Ensino** (3 questões, 61-63), **Atividades Extracurriculares** (3 questões, 64-66) e **Quantidade de Trabalho dos Professores** (3 questões, 67-69); **Melhorar Condições de Sala de Aula**, composta por 3 subcategorias, **Complexidade do Trabalho dos Professores** (2

questões, 70-71), Dimensão das Turmas (2 questões, 72-73) e Autonomia dos Professores e Atmosfera Positiva de Aprendizagem (3 questões, 74-76). O nível 4, relacionado com a **Melhoria nos Resultados Intermédios dos Alunos**, as quatro dimensões são Padrões Académicos Elevados (3 questões, 46-48), Cultura de Aprendizagem e Motivação do Aluno (3 questões, 52-54), Mudança no Comportamento do Aluno (3 questões, 40-42) e Mudança na Assiduidade e Pontualidade do Aluno (3 questões, 43-45).

O questionário dos alunos é constituído por 48 questões, em que os participantes devem responder numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). As primeiras 5 são de caracterização e as outras 43, agrupam-se em 11 dimensões. A primeira dimensão é o Ambiente Familiar (6 questões, 6-11), a segunda é o Trabalho do Professor (6 questões, 12-17), a terceira dimensão a Participação - Absentismo dos Alunos (3 questões, 18-20), a quarta é a Participação na Aula (2 questões, 21-22), a quinta dimensão é a Definição de Objetivos Próprios (3 questões, 23-25), sexta dimensão Atividades Extracurriculares (3 questões, 26-28), sétima dimensão é o Autoconceito Académico (5 questões, 29-33), a oitava é o Relação Professor-Aluno (7 questões, 34-40), a nona dimensão Relação Aluno-Aluno (2 questões, 41-42), a décima Utilidade da Escola (2 questões, 43-44) e a última dimensão é Identificação com a Escola (4 questões, 45-48).

O questionário dos professores é constituído por 63 questões, em que os participantes devem responder numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). As primeiras 8 são de caracterização e as outras 55, agrupam-se em 7 dimensões. A primeira dimensão é o Visão e Objetivos (4 questões, 9-12), a segunda é Cultura (5 questões, 13-17), a terceira dimensão é Estrutura (4 questões, 18-21), a quarta é Estimulação Intelectual (5 questões, 22-26), a quinta dimensão é Apoio Individual (3 questões, 27-29), sexta dimensão é relativa às Expetativas de Desempenho (3 questões, 30-32), sétima dimensão é a Valorização dos Professores (1 questão, 33), a oitava é a Autonomia do Agrupamento (1 questão, 34), a nona dimensão Foco na Comunidade (1 questão, 35), a décima é a Liderança Distribuída (2 questões, 36-37), a décima primeira é Clima de Confiança e de Colaboração (6 questões, 38-43), a décima segunda é Missão Partilhada e

Monitorizada (6 questões, 44-49), décima terceira Tomar Iniciativas / Riscos (7 questões, 50-56) e a última dimensão é Progresso, Desenvolvimento Profissional Relevante (7 questões, 57-63).

3.2.2 Entrevistas

Para Coutinho (2013, p. 141) “As entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário”. Para Teddlie e Tashakkori (2009), as entrevistas:

Podem mesmo gerar informação nova que implique uma reconceptualização dos tópicos em estudo, e por isso podem ser importantes na fase inicial de estudos de tópicos com os quais o investigador ainda não está suficientemente familiarizado ou escasseia investigação prévia. (Teddlie e Tashakkori, 2009)

Realizámos duas entrevistas semiestruturadas aos diretores, a primeira, no sentido de identificar as práticas de liderança por parte do mesmo, qual o impacto na melhoria da escola e nos resultados escolares dos alunos, quais os processos utilizados na organização da escola e se os resultados dos alunos (internos e externos) influenciam a sua forma de liderar e organizar a escola. Esta estava estruturada em 5 dimensões a partir de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown e Ahtaridou (2011): A primeira dimensão é Definir uma Orientação e tinha como objetivo tentar identificar se são desenvolvidas um grupo de práticas, no agrupamento, que têm como principal objetivo a construção de uma visão comum a todos os elementos do agrupamento, da aceitação de objetivos coletivos do agrupamento, como objetivos individuais de cada um dos indivíduos. Segundo Hallinger e Heck (1998) as práticas associadas a esta dimensão têm como finalidade motivar os professores, para Fullan (2003), Hargreaves e Fink (2007) é o estabelecer de um “propósito moral”. Hallinger (2003) considera estas práticas como as mais influentes nos resultados escolares dos alunos. À mesma conclusão chegaram

Robinson, Hohepa e Lloyd (2009), ao indicarem que as práticas associadas ao estabelecimento de objetivos e expectativas têm um efeito médio de 0.42. A segunda dimensão, Desenvolver as Pessoas tinha como objetivo identificar práticas que influenciam a motivação dos professores ao desenvolver as capacidades necessárias para atingir os objetivos do agrupamento. Para Robinson et al. (2009) a prática do esforço do líder escolar em promover a aprendizagem dos seus professores e participando nessa formação apresentou o valor mais elevado de efeito sobre o sucesso dos alunos (.84). Os estudos centrados na liderança instrucional, também destacam a importância das práticas associadas a esta dimensão e que colocam o diretor como figura central nos esforços de melhoria do ensino e aprendizagem nos agrupamentos (Hallinger, 2003; Stein e Spillane, 2005). A terceira, Ajustar e Orientar a Organização tinha como objetivo identificar práticas que têm como objetivo melhorar as condições de escola, as condições de trabalho. Sun (2010) no seu estudo concluiu que os efeitos desta dimensão são moderados (.42 -.47) na atitude e predisposição dos professores. Robinson, Hohepa e Lloyd (2009) no seu estudo encontraram efeitos entre baixos e médios (.27 -.31) desta dimensão, e que no seu estudo associam à alocação estratégica de recursos ao processo de ensino e aprendizagem e em assegurar um ambiente ordeiro. A quarta, Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem pretende identificar práticas de liderança relacionadas com o ensino, a nível de sala de aula e supervisão. Alguns autores como Marks and Printy (2003) e Robinson, Hohepa e Lloyd (2009) consideram que estas práticas influenciam mais a melhoria de escola do que outras que sejam mais indiretas. A última dimensão Resultados Escolares foi desenvolvida por nós. O objetivo desta dimensão nas entrevistas era tentar perceber o que era, para os participantes, resultados escolares, se diferenciavam avaliação interna e externa, se tinham a perceção dos resultados escolares influenciarem a organização da escola e as práticas do diretor e qual a sua perceção da evolução dos resultados escolares nos últimos 3-4 anos no agrupamento.

A segunda entrevista ao diretor teve como objetivo perceber se o diretor, em função dos novos resultados escolares, alterou as suas práticas de liderança e os processos de melhoria da escola e para alguns esclarecimentos

relativamente à primeira entrevista. Esta segunda entrevista era constituída por um primeiro grupo de questões iguais para todos os diretores e de um segundo grupo, diferente de diretor para diretor, em função da necessidade de esclarecimentos da primeira entrevista. As questões comuns aos diretores, nesta segunda entrevista estavam relacionadas com a evolução dos resultados neste último ano letivo e se tinha havido alterações na organização e funcionamento do agrupamento e o motivo dessas alterações.

Como métodos complementares, realizámos grupos de discussão focalizada com alunos, professores e coordenadores de departamento, no sentido de aprofundar algumas questões de forma livre, expressando as suas opiniões, preocupações sobre a escola, tentando identificar problemas, procurar a sua resolução e selecionar estratégias para melhorar a escola e os resultados escolares dos alunos. As dimensões utilizadas foram as mesmas das utilizadas nas entrevistas aos diretores, permitindo a triangulação da informação.

Foram utilizadas evidências documentais para recolha de dados relativos aos agrupamentos e às avaliações externas e internas dos alunos de 6.º, 9º e 12º ano. Os documentos consultados foram os projetos educativos dos agrupamentos, relatórios das equipas de avaliação interna e relatório da avaliação externa realizada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência.

Uma das nossas preocupações é a validação, por forma a assegurar o rigor. Assim, as estratégias de verificação a utilizar são a coerência metodológica, a adequação da amostra e a triangulação de dados. A primeira, a coerência, pretendo realizar através de uma articulação correta entre as questões de investigação e os procedimentos metodológicos (Morse e Richards, 2002). A segunda e a terceira estratégias são desenvolvidas pela utilização de métodos variados de recolha de dados.

Para tratamento dos dados utilizei os programas SPSS 22 para análise dos dados dos questionários e o programa NVivo 10 para análise dos dados das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada.

3.2.3 MODELO das EQUAÇÕES ESTRUTURAIS (MEE)

Para analisar as relações entre as diferentes variáveis, foi utilizado o modelo das equações estruturais. Segundo Marôco (2014, p. 3), este modelo “é uma técnica de modelação generalizada utilizada para testar a validade de modelos teóricos que definem relações causais, hipotéticas, entre variáveis.” Neste modelo as variáveis são de dois tipos: variáveis manifestas ou observadas e variáveis latentes, fatores ou constructos. Um modelo de equações estruturais apresenta duas componentes: um modelo de medida e um modelo estrutural. O primeiro define a forma como as variáveis latentes são operacionalizadas pelas variáveis observadas. O segundo define as relações causais entre as variáveis latentes. De uma forma simples podemos dizer que o modelo das equações estruturais é uma combinação de Análise Fatorial e de Regressão Linear. De acordo com Marôco (2014), “a análise de equações estruturais baseia-se num quadro teórico estabelecido *à priori*.... o investigador começa por formular o quadro teórico e, depois, recolhe dados que confirmem, ou não, esse quadro teórico.” Assim, a partir do modelo teórico elaborado por nós no capítulo 2.4, vamos tentar definir quais são as relações entre as variáveis Liderança do Diretor, Melhoria de Escola e Resultados Escolares dos Alunos. Para avaliar a qualidade do modelo, vários autores têm proposto diferentes estatísticas e índices de qualidade. No quadro em baixo (quadro 7) apresentamos os utilizados no nosso estudo, com os respetivos valores de referência (Marôco, 2014, p. 55).

Estatística	Valores de Referência
χ^2 e p-value	Quanto menor, melhor; $p > 0.05$
χ^2 / gl	<5 – Ajustamento mau [2;5] – Ajustamento sofrível [1;2] – Ajustamento bom ~1 – Ajustamento muito bom
CFI GFI TLI	<0,8 – Ajustamento mau [0.8;0.9] – Ajustamento sofrível [0.9;0.95] – Ajustamento bom ≥ 0.95 – Ajustamento muito bom
PGFI PCFI	<0.6 – Ajustamento mau [0.6;0.8] – Ajustamento bom ≥ 0.8 – Ajustamento muito bom
RMSEA (I.C. 90%) e p-value ($H_0: rmsea \leq 0,05$)	<0.10 – Ajustamento inaceitável [0.05;0.10] – Ajustamento aceitável ≤ 0.05 – Ajustamento muito bom p - value ≥ 0.05

Quadro 7. Estatísticas e índices de qualidade de ajustamento com valores de referência (Marôco, 2014)

Modelo dos Professores

Submodelo da Liderança do Diretor

No que diz respeito aos modelos de medida, na avaliação do modelo dos professores, submodelo “Liderança do Diretor”, nenhuma das variáveis apresentou valores de Skewness (Sk) e Kurtosis (Ku) indicadores de violações severas à distribuição normal ($|Sk| > 3$ e $|Ku| > 7-10$) (Marôco, 2014). A existência de outliers foi avaliada pela distância quadrada de Mahalanobis (D2), existem algumas observações que são outliers multivariados (p_1 e $p_2 < 0.001$). Num primeiro modelo, os índices da qualidade de ajustamento estavam ligeiramente afastados dos valores considerados bons e pela análise dos índices de modificação mais elevados foi necessário eliminar o item Q17 (“Estrutura”), associado ao erro e13, que se encontrava a saturar no fator “Cultura”.

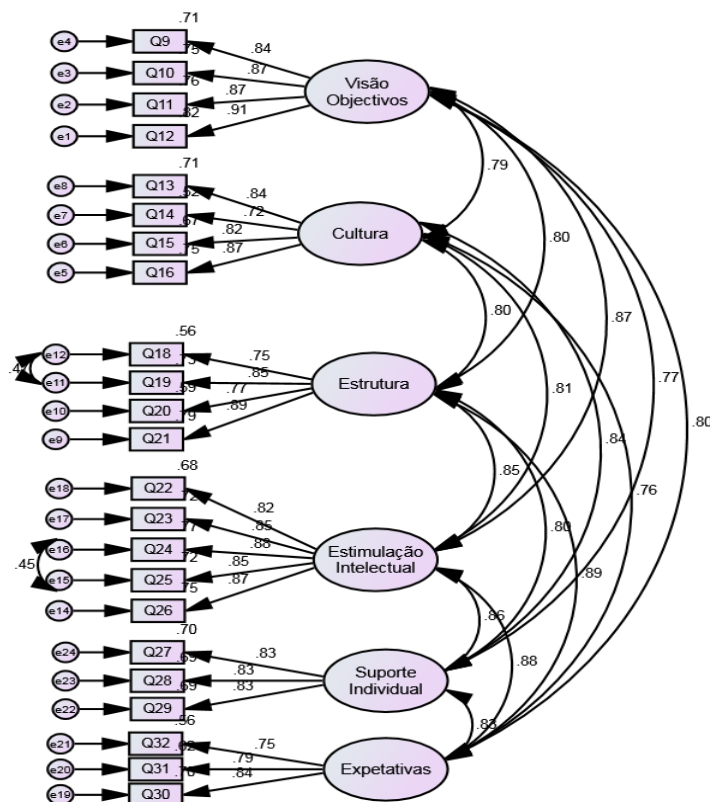


Figura 14. Modelo de Medida “Liderança do Diretor”

($\chi^2=461.735$, $df=213$ $p < 0.001$, $\chi^2/df=2.168$, $RMR=0.047$, $GFI=0.816$, $CFI=0.935$, $RMSEA=0.081$, $AIC=587.735$, $ECVI=3.265$)

Este modelo apresenta uma qualidade de ajustamento razoável. Os pesos fatoriais dos itens são em todos os casos superiores a 0.7 e todos são estatisticamente significativos, o que significa que são “boas manifestações” dos fatores que refletem.

No que diz respeito à fiabilidade, em escalas multifatoriais há autores (Marôco, 2014) que recomendam que a fiabilidade do construto seja avaliada pelo “fiabilidade compósita” (FC), uma medida idêntica ao α -Cronbach. É necessário também, avaliar a fiabilidade individual de cada um dos itens. Esta corresponde à fração da variabilidade total do item que é explicada pelo fator de que esse item é uma manifestação. É usual considerar que um item apresenta fiabilidade individual se os seus pesos fatoriais elevados ao quadrado forem superiores a 0.5. Os resultados mostram que todos os fatores apresentam uma elevada fiabilidade compósita superior em todos os fatores a 0.8, pelo que se pode concluir que no seu conjunto os itens são uma medida

fiável do respetivo constructo. Relativamente à fiabilidade individual de cada um dos itens ou indicadores, esta é avaliada pelo quadrado dos pesos fatoriais estandardizados (λ^2) se estes forem superiores a 0.25, podemos afirmar que os itens apresentam fiabilidade individual. Como se pode verificar, todos os itens apresentam um valor superior a 0.25, pelo que se pode concluir que todos os indicadores apresentam fiabilidade individual.

A validade de constructo é determinada através da avaliação de três tipos de validade: validade fatorial, a validade convergente e a validade discriminante. Assume-se que existe validade fatorial se todos os itens do fator apresentarem pesos fatoriais superiores ou iguais a 0.5 (Marôco, 2014, pp 183-185). Podemos afirmar que o instrumento de medida apresenta validade fatorial uma vez que todos os seus itens apresentam pesos fatoriais superiores a 0.5. A validade convergente é avaliada através do cálculo da variância média extraída pelo constructo (VEM) se os valores desta forem superiores a 0.5. Neste caso a escala apresenta validade convergente dado que a VEM para todos os fatores é superior a 0.5.

Fator	Indicadores	Peso fatorial (λ)	Significância	Fiabilidade compósita	Fiabilidade Individual (λ^2)	VEM
Visão/ Objetivos	Q12	0.907		0.927	0.823	0.761
	Q11	0.871			0.759	
	Q10	0.866			0.750	
	Q9	0.844			0.712	
Cultura	Q16	0.866		0.886	0.750	0.660
	Q15	0.816			0.666	
	Q14	0.718			0.516	
	Q13	0.843			0.711	
Estrutura	Q21	0.887		0.888	0.787	0.666
	Q20	0.769			0.591	
	Q19	0.852			0.726	
	Q18	0.749			0.561	
Estimulação Intelectual	Q26	0.865		0.930	0.748	.727
	Q25	0.847			0.717	
	Q24	0.878			0.771	
	Q23	0.849			0.721	
	Q22	0.824			0.679	
Expectativas	Q30	0.836		0.834	0.699	0.626
	Q31	0.787			0.619	
	Q32	0.748			0.560	
Suporte Individual	Q29	0.833		0.872	0.694	0.694
	Q28	0.832			0.692	
	Q27	0.834			0.696	

Quadro 8. Fiabilidade e Validade do modelo de liderança do diretor

A validade discriminante pode ser avaliada através da comparação da VEM de cada um dos fatores envolvidos com o quadrado da correlação interfator. Assim, se a VEM de cada um dos fatores forem superiores ao quadrado das correlações interfator, então o instrumento ou modelo de medida apresenta validade discriminante. Como se pode verificar a maioria dos fatores discriminam entre si, excetuando o fator “Expetativas” que apenas discrimina do fator “Cultura”.

VEM do fator	Quadrado da correlação interfator
Visão/Objetivos 0.761	Visão/Objetivos↔ Cultura =(0.787) 2 =0.619 Visão/Objetivos↔ Estrutura =(0.804) 2=0.646 Visão/Objetivos↔ Estim. Intelectual =(0.866) 2=0.750 Visão/Objetivos↔ Expetativas =(0.800) 2=0.640 Visão/Objetivos↔ Suporte Individual= (0.773) 2=0.598
Cultura 0.660	Cultura↔ Visão/Objetivos =(0.787) 2 =0.619 Cultura↔ Estrutura =(0.798) 2 =0.637 Cultura↔ Estim. Intelectual =(0.810) 2=0.656 Cultura↔ Expetativas =(0.762) 2=0.581 Cultura↔ Suporte Individual =(0.841) 2=0.707
Estrutura 0.666	Estrutura↔ Visão/Objetivos =(0.804) 2=0.646 Estrutura↔ Cultura= (0.798) 2=0.637 Estrutura↔ Estim. Intelectual= (0.850) 2=0.723 Estrutura↔ Expetativas= (0.885) 2=0.783 Estrutura↔ Suporte Individual= (0.798) 2=0.637
Estimulação Intelectual 0.727	Estim. Intelectual↔ Visão/Objetivos= (0.866) 2=0.750 Estim. Intelectual↔ Cultura= (0.810) 2=0.656 Estim. Intelectual↔ Estrutura= (0.850) 2=0.723 Estim. Intelectual↔ Expetativas= (0.880) 2=0.774 Estim. Intelectual↔ Suporte Individual= (0.858) 2=0.736
Expectativas 0.626	Expectativas↔ Visão/Objetivos= (0.800) 2=0.640 Expectativas↔ Cultura= (0.762) 2=0.581 Expectativas↔ Estrutura= (0.885) 2=0.783 Expectativas↔ Estim. Intelectual= (0.880) 2=0.774 Expectativas↔ Suporte Individual= (0.833) 2=0.694
Suporte Individual 0.694	Suporte Individual↔ Visão/Objetivos= (0.773) 2=0.598 Suporte Individual↔ Cultura=0.841) 2=0.707 Suporte Individual↔ Estrutura= (0.798) 2=0.637 Suporte Individual↔ Estim. Intelectual= (0.858) 2=0.736 Suporte Individual↔ Expetativas= (0.833) 2=0.694

Quadro 9. Comparação da VEM com o quadrado da correlação interfator da Liderança do Diretor

Uma vez que o modelo de medida da “Liderança do Diretor” apresenta correlações interfator de elevada magnitude e estatisticamente significativas, isto poderá ser um indicador da presença de um fator latente de 2.^a ordem, assim construiu-se o seguinte modelo:

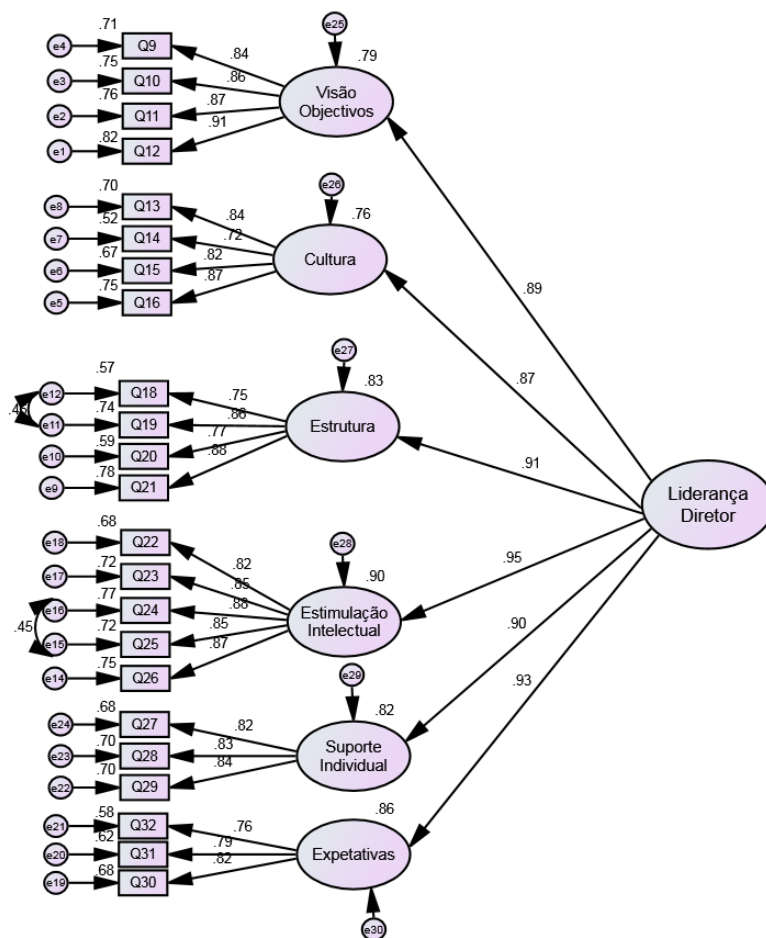


Figura 15. Modelo de Medida de 2ª ordem “Liderança do Diretor”

($X^2=479.542$, $df=222$ $p < 0.001$, $X^2/df=2.160$, $RMR=0.047$, $GFI=0.807$, $CFI=0.933$, $RMSEA=0.080$, $AIC=587.542$, $ECVI=3.264$)

Este modelo apresenta uma qualidade de ajustamento aceitável e muito similar à do modelo de medida da Liderança do Diretor, de acordo com os índices de ajustamento. A análise da figura permite-nos afirmar que a ocorrência de todos os fatores apresentarem um peso fatorial muito elevado para a formação da “Liderança do Diretor” (todos com pesos superiores a 0.87), o que mais contribui é o fator “Estimulação Intelectual”. Podemos ainda afirmar:

- 90% da variabilidade total observada pelo fator “Estimulação Intelectual” é explicada pelos itens utilizados;
- 86% da variabilidade total observada pelo fator “Expetativas” é explicada

pelos itens utilizados;

- 83% da variabilidade total observada pelo fator “Estrutura” é explicada pelos itens utilizados;
- 82% da variabilidade total observada pelo fator “Suporte Individual” é explicada pelos itens utilizados;
- 79% da variabilidade total observada pelo fator “Visão / Objetivos” é explicada pelos itens utilizados;
- 76% da variabilidade total observada pelo fator “Cultura” é explicada pelos itens utilizados.

Submodelo da Melhoria de Escola

No submodelo “Melhoria de Escola”, nenhuma das variáveis apresentou valores de Skewness (Sk) e Kurtosis (Ku) indicadores de violações severas à distribuição normal ($|Sk| > 3$ e $|Ku| > 7-10$) (Marôco, 2014). A existência de outliers foi avaliada pela distância quadrada de Mahalanobis (D2), existem algumas observações que são outliers multivariados ($p1$ e $p2 < 0.001$). Num primeiro modelo, os índices da qualidade de ajustamento estavam ligeiramente afastados dos valores considerados bons e pela análise dos índices de modificação mais elevados foi necessário eliminar os itens baixo peso fatorial, o Q58 e o Q61 (ambos do “Desenvolvimento Profissional”). A análise dos índices de modificação, aconselha ainda retirar o item Q44 (“Missão Partilhada e Monitorizada”) associado ao erro e12, uma vez que este encontra-se a saturar também no fator “Iniciativas e Riscos”, o que significa que também explica este fator e o item Q48 (“Missão Partilhada e Monitorizada”) associado ao erro e8. O modelo obtido é o seguinte:

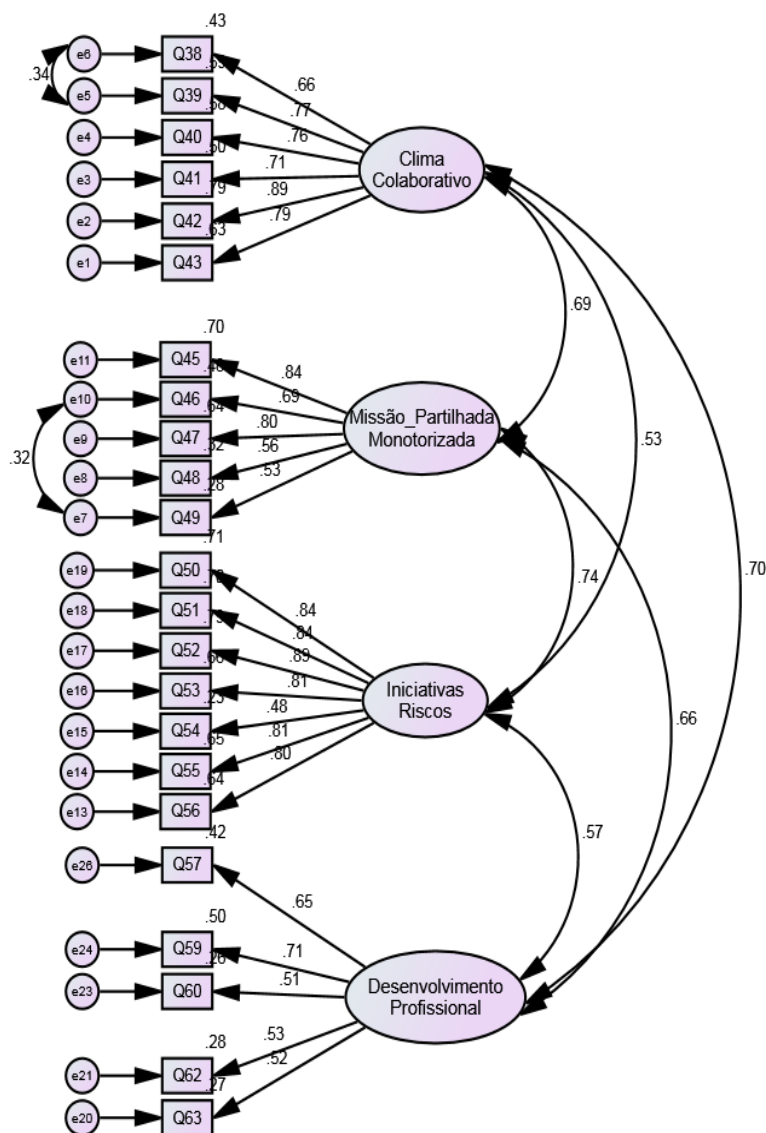


Figura 16. Modelo de Medida “Melhoria de Escola”

($\chi^2=373.813$, $df=201$, $p < 0.001$, $\chi^2/df=1.86$ $RMR=0.048$, $GFI=0.844$, $CFI=0.924$, $RMSEA=0.069$, $AIC=477.813$, $ECVI=2.655$)

O GFI do modelo ainda está relativamente abaixo do valor considerado bom, mas todos os outros índices (à exceção do RAMSEA) estão muito próximos do ótimo.

Os resultados mostram que todos os fatores apresentam uma elevada fiabilidade compósita superior em todos os fatores a 0.7, pelo que se pode concluir que no seu conjunto os itens são uma medida fiável do respetivo constructo. Relativamente à fiabilidade individual como se pode verificar, todos os itens apresentam um valor superior a 0.25, pelo que se pode concluir que

todos os indicadores apresentam fiabilidade individual.

Podemos afirmar que o instrumento de medida apresenta validade fatorial uma vez que todos os seus itens apresentam pesos fatoriais superiores a 0.5. No que diz respeito à validade convergente, todos os fatores apresentam valores de VEM superiores a 0.5, à exceção do fator “Desenvolvimento Profissional”.

Fator	Indicadores	Peso fatorial (λ)	Fiabilidade compósita	Fiabilidade Individual (λ^2)	VEM
Clima Colaborativo	Q43	0.791	0.893	0.626	0.584
	Q42	0.886		0.785	
	Q41	0.710		0.504	
	Q40	0.758		0.575	
	Q39	0.766		0.587	
	Q38	0.654		0.428	
Missão Partilhada	Q49	0.530	0.821	0.281	0.542
	Q47	0.799		0.638	
	Q46	0.706		0.498	
	Q45	0.867		0.752	
Iniciativas e Riscos	Q56	0.799	0.920	0.638	0.626
	Q55	0.809		0.654	
	Q54	0.484		0.234	
	Q53	0.813		0.661	
	Q52	0.887		0.787	
	Q51	0.836		0.699	
	Q50	0.842		0.709	
Desenvolvimento Profissional	Q63	0.514	0.719	0.264	0.283
	Q62	0.524		0.275	
	Q60	0.508		0.258	
	Q59	0.707		0.500	
	Q57	0.648		0.420	

Quadro 10. Fiabilidade e Validade do modelo de Melhoria de Escola

Relativamente à validade discriminante, como se pode verificar a maioria dos fatores discriminam entre si, excetuando o fator “Desenvolvimento Profissional” que não discrimina dos restantes fatores do instrumento de medida.

VEM do fator	Quadrado da correlação interfator
Clima Colaborativo 0.584	Clima Colaborativo ↔ Missão Partilhada = $(0.648)^2 = 0.420$ Clima Colaborativo ↔ Iniciativas e Riscos = $(0.530)^2 = 0.281$ Clima Colaborativo ↔ Desenvolvimento profissional = $(0.699)^2 = 0.488$
Missão partilhada 0.542	Missão partilhada ↔ Clima Colaborativo = $(0.648)^2 = 0.420$ Missão partilhada ↔ Iniciativas e Riscos = $(0.721)^2 = 0.520$ Missão partilhada ↔ Desenvolvimento profissional = $(0.606)^2 = 0.367$
Iniciativas e Riscos 0.626	Iniciativas e Riscos ↔ Clima Colaborativo = $(0.530)^2 = 0.281$ Iniciativas e Riscos ↔ Missão partilhada = $(0.721)^2 = 0.520$ Iniciativas e Riscos ↔ Desenvolvimento profissional = $(0.574)^2 = 0.329$
Desenvolvimento Profissional 0.283	Desenvolvimento Profissional ↔ Clima Colaborativo = $(0.699)^2 = 0.488$ Desenvolvimento Profissional ↔ Missão partilhada = 0.367 Desenvolvimento Profissional ↔ Iniciativas e Riscos = 0.329

Quadro 11. Comparação da VEM com o Quadrado da correlação interfator da Melhoria de Escola

Uma vez que o modelo de medida de Melhoria de Escola apresenta correlações interfator de elevada magnitude e estatisticamente significativas, isto poderá ser um indicador da presença de um fator latente de 2.^a ordem, construindo-se o seguinte modelo:

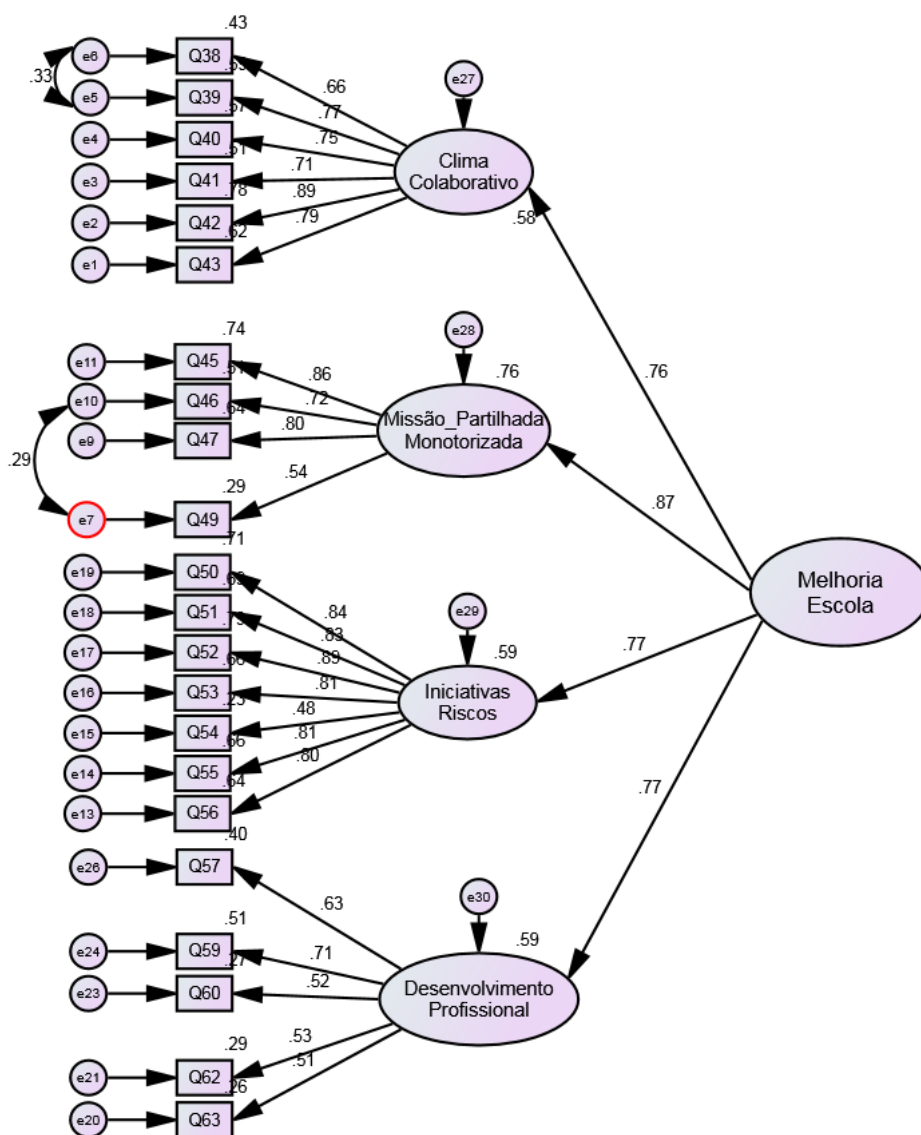


Figura 17. Modelo de Medida de 2ª ordem “Melhoria de Escola”

(X²=386.042, df=203, p <0.001, X²/df=1.902 RMR=0.050, GFI=0.837, CFI=0.920, RMSEA=0.071, AIC=486.042, ECVI=2.700)

Este modelo apresenta uma qualidade de ajustamento idêntica à do modelo anterior e pode ser considerado de razoável a bom, de acordo com os índices de ajustamento. A análise da figura permite-nos afirmar que todos os fatores de 1.ª ordem apresentam pesos fatoriais elevados no fator de 2.ª ordem, o que quer dizer que todos contribuem fortemente para a “Melhoria de Escola”. O que mais contribui é o fator “Missão Partilhada e Monitorizada”. Podemos ainda afirmar:

- 76% da variabilidade total observada pelo fator “Missão Partilhada e Monitorizada” é explicada pelos itens utilizados;
- 59% da variabilidade total observada pelo fator “Desenvolvimento Profissional” é explicada pelos itens utilizados;
- 59% da variabilidade total observada pelo fator “Iniciativas e riscos” é explicada pelos itens utilizados;
- 58% da variabilidade total observada pelo fator “Clima Colaborativo” é explicada pelos itens utilizados;

Submodelo da Liderança Distribuída

O Submodelo da “Liderança Distribuída” é um pequeno modelo constituído por dois fatores. Este é um modelo saturado pois os $Df=0$, portanto a solução é única, não se apresentando os índices de ajustamento.

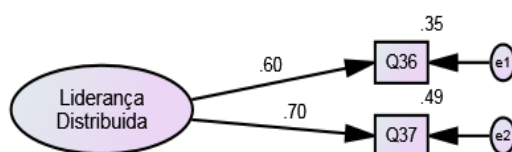


Figura 18. Modelo de medida da Liderança Distribuída

Ao reunir todos os submodelos anteriores num modelo final, obtemos o modelo abaixo.

A liderança do diretor é caracterizada principalmente pelo fator estimulação intelectual (pelos itens o diretor incentiva a perseguir objetivos próprios e o diretor encoraja a avaliar as nossas práticas), pelas expetativas (pelos itens o diretor tem altas expetativas para nós e o diretor tem altas expetativas para os alunos), pela estrutura (pelos itens o diretor apoia a organização de equipas de professores e o diretor distribui liderança) e suporte individual (pelo item o diretor é inclusivo não demonstrando favoritismos por professores ou grupos).

A melhoria de escola é caracterizada principalmente pelo fator missão partilhada e monitorizada (pelos itens temos um sentido de direção coerente e

partilhado e professores e direção trabalham em parceria), por tomar iniciativas e riscos (pelos itens direção aberta a mudanças e as estruturas apoiam as iniciativas dos professores) e pelo clima colaborativo (pelos itens os colegas são vistos como fonte de partilha e existe diálogo profissional contínuo entre os professores).

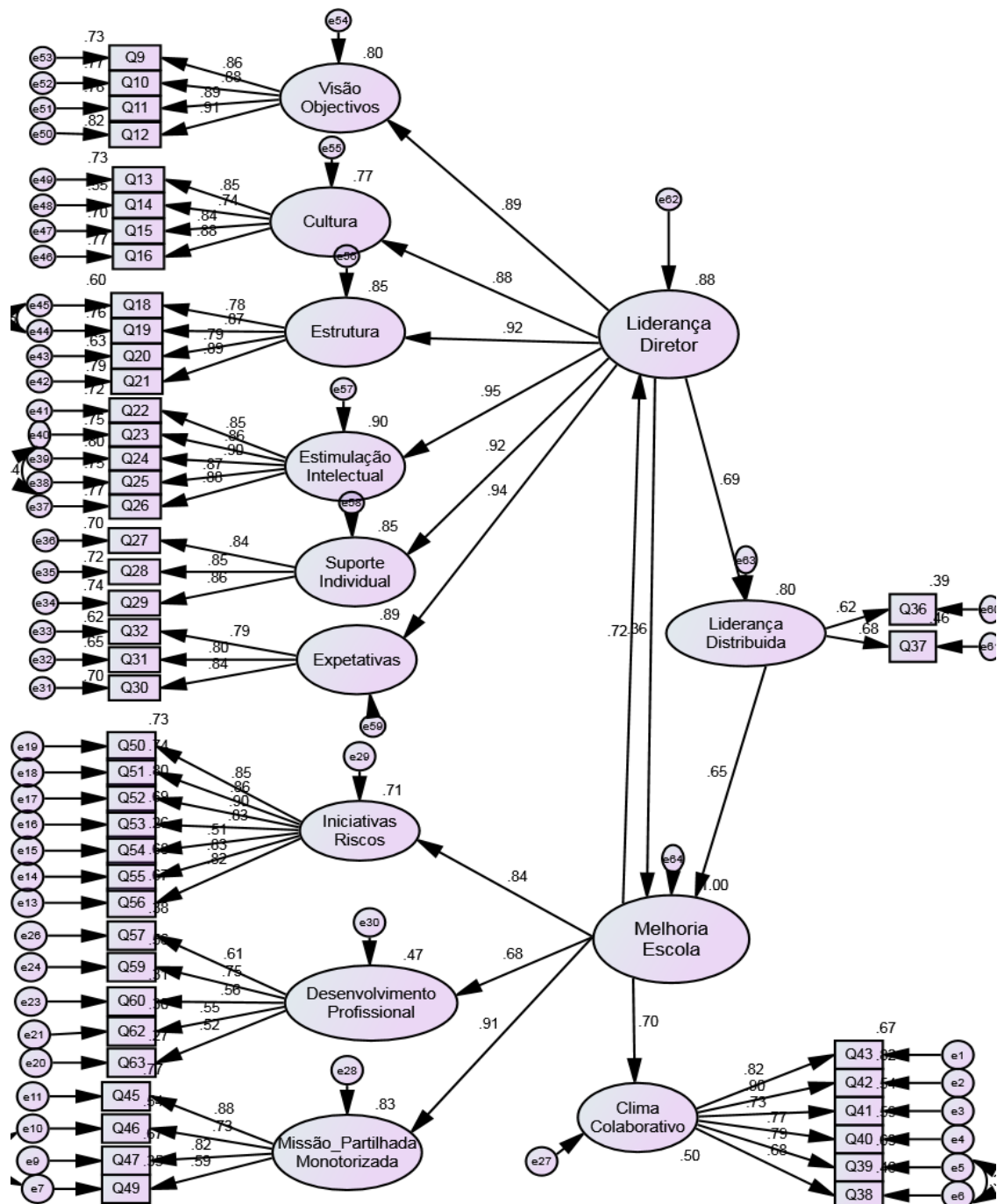


Figura 19. Modelo dos Professores

($\chi^2=2058.531$, $df=1022$, $p < 0.001$, $\chi^2/df=2.014$, $RMR=0.111$, $GFI=0.664$, $CFI=0.851$, $RMSEA=0.075$, $AIC=2270.531$, $ECVI=12.614$)

Concluimos que a “Liderança do Diretor” tem um efeito direto e positivo e estatisticamente significativo ($\beta=0.36$, $p=0.010$) na “Melhoria da Escola” e um efeito indireto via “Liderança Distribuída” ($\beta=0.69*0.65=0.449$). Assim, o efeito total da “Liderança do Diretor” sobre a “Melhoria da Escola” é de ($\beta=0.36+0.45=0.81$). O efeito da “Liderança do Diretor” sobre a “Liderança Distribuída” é positivo e estatisticamente significativo ($\beta=0.69$, $p < 0.001$) e o efeito da “Liderança Distribuída” sobre a “Melhoria da Escola” também é positivo e estatisticamente significativo ($\beta=0.65$, $p < 0.001$).

Modelo dos Alunos

No que diz respeito aos modelos de medida, na avaliação do modelo dos alunos, apenas a variável A_15 (“Absentismo”) apresenta valores de Skewness (Sk) e Kurtosis (Ku) indicadores de violações severas à distribuição normal ($|Sk| > 3$ e $|Ku| > 7-10$) (Marôco, 2014). A existência de outliers foi avaliada pela distância quadrada de Mahalanobis (D2), existem algumas observações que são outliers multivariados (p_1 e $p_2 < 0.001$). Num primeiro modelo, com todas as variáveis e todas as observações, incluindo os outliers, apresenta uns valores dos índices da qualidade de ajustamento ligeiramente afastados dos valores considerados bons ($\chi^2/df < 2$, $GFI > 0.9$, $CFI > 0.9$, $NFI > 0.9$, $RMSEA < 0.05$). A análise dos dados mostra que todos os itens são estatisticamente significativos e com pesos fatoriais superiores a 0.5, exceto os itens A_13 (“Absentismo”) e A_28 (“Autoconceito Académico”).

Ao eliminarmos o item A_15 (“Absentismo”), este fator fica reduzido a 2 itens e o item A_14 fica a ter uma variância negativa. Isto é explicado devido ao facto do item A_15 explicar a quase totalidade do fator, pelo que se optou por mantê-lo na análise.

Ao analisar os índices de modificação verificamos que devemos eliminar o item associado ao erro e29, o item A_29 (“Relação Aluno-Professor”), por se

⁸ Em termos práticos estes β 's têm uma interpretação idêntica aos β 's da regressão, isto é, por um aumento de uma unidade da variável independente ocorre um aumento de β unidades variável dependente. Por exemplo: o aumento de uma unidade de “Liderança Distribuída” acarreta um aumento de 0.67 unidades na “Melhoria da Escola”.

encontrar a saturar fortemente o fator “Trabalho do Professor”. Eliminar o item associado ao erro e26, o item A_26 (“Autoconceito Académico”), por se encontrar a saturar o fator “Utilidade”. Eliminar o item associado ao erro e3, o item A_3 (“Ambiente Familiar”), que se encontra a saturar o fator (“Atividades Extracurriculares”). Devemos correlacionar os erros e31 e e33, como pertencem ao mesmo fator, devem ser entendidos como representando o mesmo.

Experimentámos retirar os outliers mais severos (19), consideradas mais extremas, mas não se verificou melhorias significativas à qualidade de ajustamento, razão pela qual se decidiu manter as observações na análise.

Obtivemos o seguinte modelo:

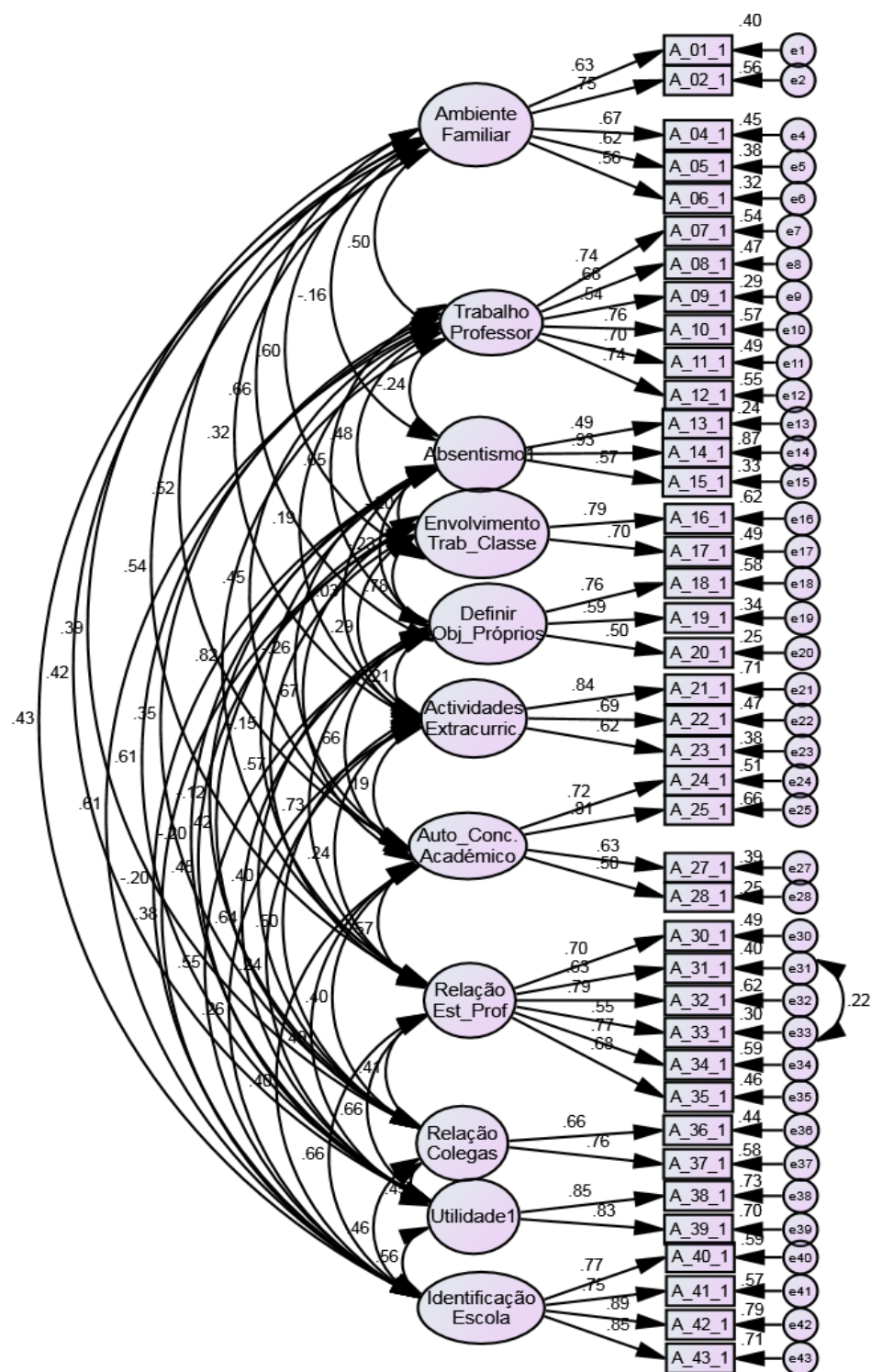


Figura 20. Modelo de Medida “Alunos”

($\chi^2=1550.648$, $df=684$ $p < 0.001$, $\chi^2/df=2.267$, $RMR=0.055$, $GFI=0.865$, $CFI=0.910$, $RMSEA=0.047$, $AIC=1822.648$, $ECVI=3.237$)

Foram analisadas a fiabilidade e a validade de constructo do modelo de medida. A contribuição de cada um dos itens para o fator correspondente é na grande maioria dos casos superior a 0.6 e todos são estatisticamente

significativos ($p < 0.001$). A fiabilidade do modelo foi avaliada pela fiabilidade compósita. Os resultados mostram que todos os fatores apresentam uma fiabilidade compósita superior ao valor de referência 0.7, exceto o fator “Definir Objetivos Próprios”, que está ligeiramente abaixo deste valor (0.65), pelo que se pode concluir que no seu conjunto os itens são uma medida fiável do respetivo constructo. Relativamente à fiabilidade individual de cada um dos itens, os resultados indicam que os itens apresentam fiabilidade individual.

No que diz respeito à validade fatorial podemos afirmar que o instrumento de medida apresenta validade fatorial uma vez que todos os seus itens apresentam pesos fatoriais superiores a 0.5. Quanto à validade convergente, verifica-se que apenas dois fatores apresentam valores de variância extraída média (VEM) inferiores a 0.5, o fator “Ambiente Familiar” (0.42) e o fator “Definir Objetivos Próprios” (0.39). A avaliação da validade discriminante indica-nos que a maioria dos fatores discriminam entre si, excetuando o fator “Definir Objetivos Próprios”, que apenas descrimina dos fatores “Absentismo”, “Atividades Extracurriculares”, “Relação com os Colegas” e “Identificação com a Escola”. O modelo dos alunos é constituído por vários submodelos:

Submodelo do Envolvimento dos Alunos

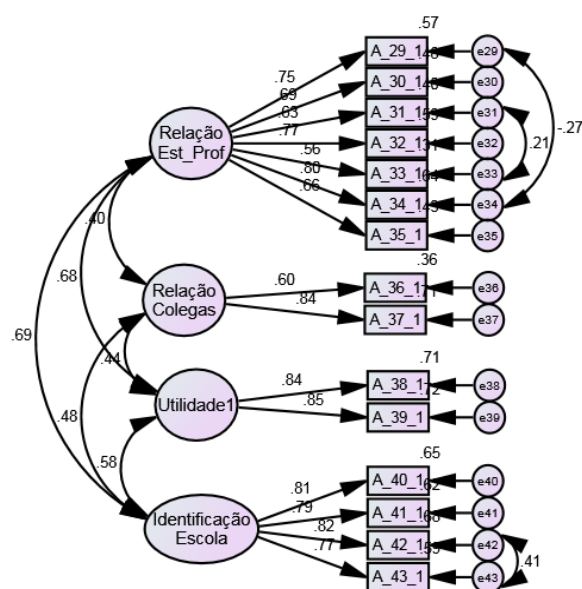


Figura 21. Modelo Envolvimento dos Alunos

($X^2=200.871$, $df=81$ $p < 0.001$, $X^2/df=2.48$, $RMR=0.036$, $GFI=0.954$, $CFI=0.971$, $RMSEA=0.051$, $AIC=278.871$, $ECVI=0.495$)

Este modelo apresenta um bom ajustamento. Todos os itens apresentam pesos fatoriais elevados, na grande maioria superiores a 0.6 e todos estatisticamente significativos ($p < 0.001$). Apresenta fiabilidade no seu conjunto e fiabilidade individual. Apresenta validade fatorial e validade convergente. Todos os fatores discriminam entre si, podendo então concluir que este submodelo apresenta fiabilidade e validade de constructo.

Submodelo de Participação dos alunos

Este modelo, numa primeira análise com a presença de todos os itens, estes apresentavam pesos fatoriais superiores a 0.5 e todos são estatisticamente significativos. Mas a análise dos índices de ajustamento levavam a classificar o modelo como tendo um mau ajustamento. Este resultado poderia ser explicado pelo acentuado desvio à normalidade do item A_15 (“Absentismo”). Mas ao retirarmos o item o modelo manteve o mau ajustamento. No passo seguinte, procedeu-se às correlações entre os erros que pertencem a um mesmo fator. O ajustamento do modelo melhorou, mas ainda não apresentou um ajustamento razoável. Fomos então verificar a validade discriminante e verificou-se que todos os fatores discriminavam entre si, à exceção dos fatores “Envolvimento no Trabalho da Classe” e “Definir Objetivos Próprios”. Seguindo estes dados e considerando estes dois fatores como um único, o modelo passa a ter um ajustamento razoável. As qualidades psicométricas do modelo são aceitáveis, apenas o item A_20 (“Definir Objetivos Próprios”) apresenta um peso fatorial inferior a 0.5 e portanto não apresenta fiabilidade individual. Ao eliminarmos este item, o modelo passa a ser o seguinte:

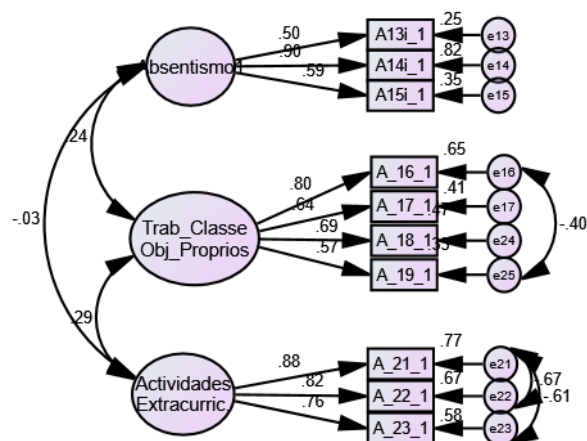


Figura 22. Modelo Participação dos Alunos

($\chi^2=405.211$, $df=40$, $p<0.001$, $\chi^2/df=10.13$, $RMR=0.157$, $GFI=0.899$, $CFI=0.909$, $RMSEA=0.127$, $AIC=457.211$, $ECVI=0.812$)

O modelo apresenta um ajustamento razoável e todos os itens apresentam pesos fatoriais superiores a 0.5 e todos estatisticamente significativos ($p<0.001$). Apresenta fiabilidade no seu conjunto e fiabilidade individual. Apresenta validade fatorial e validade convergente. Todos os fatores discriminam entre si, podendo então concluir que este submodelo apresenta fiabilidade e validade de constructo.

Submodelo do Trabalho do Professor

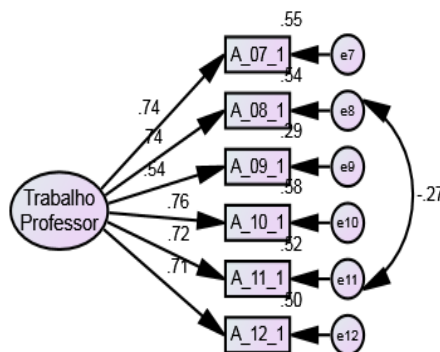


Figura 23. Modelo Trabalho do Professor

($\chi^2=43.202$, $df=8$, $p<0.001$, $\chi^2/df=5.400$, $RMR=0.034$, $GFI=0.966$, $CFI=0.972$, $RMSEA=0.088$, $AIC=69.202$, $ECVI=0.123$)

Este modelo apresenta um ajustamento que pode ser considerado razoável a bom. Todos os itens apresentam pesos fatoriais elevados, na grande maioria superiores a 0.6 e todos estatisticamente significativos ($p < 0.001$). Apresenta fiabilidade no seu conjunto e fiabilidade individual. Apresenta validade fatorial e convergente.

Submodelo do Autoconceito Académico

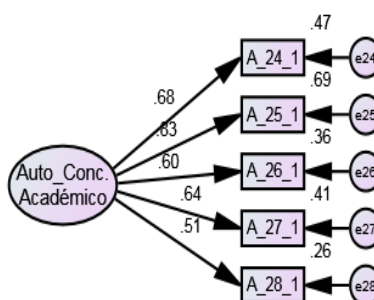


Figura 24. Modelo Autoconceito académico

($\chi^2=16.904$, $df=5$, $p=0.005$, $\chi^2/df=3.381$, $RMR=0.025$, $GFI=0.988$, $CFI=0.984$, $RMSEA=0.088$, $AIC=36.904$, $ECVI=0.066$.)

Este modelo apresenta um bom ajustamento para além de todos os itens apresentarem pesos fatoriais elevados, todos iguais ou superiores a 0.6 e todos estatisticamente significativos. Apresenta fiabilidade no seu conjunto e fiabilidade individual. Apresenta validade fatorial e um valor próximo de apresentar validade convergente.

Ao reunir todos os submodelos anteriores num modelo final, obtemos o modelo apresentado em baixo.

O ambiente familiar é caraterizado principalmente pelos itens falo sobre o trabalho escolar com os pais e os pais mostram vontade em ajudar com o trabalho da escola.

O trabalho do professor é caraterizado principalmente pelos itens gosta da forma como os professores ensinam, a maioria das minhas aulas são bem organizadas e sou estimulado na aula pelo professor.

O envolvimento dos alunos é caraterizado principalmente pela relação

aluno-professor (pelos itens a maioria dos meus professores desenvolve estratégias para ajudar os alunos, a maioria dos meus professores faz-me sentir confortável e a maioria dos meus professores parece entender-me), pela utilidade da escola e pela identificação com a escola (pelos itens sinto que pertenço a esta escola e tenho orgulho na minha escola).

A participação é caracterizada principalmente pelo fatores associados trabalho de classe e definição de objetivos próprios (pelos itens gosto de dar a minha opinião e participar na aula, respondo sempre que me colocam questões nas aulas e tomar as minhas decisões sobre o que estudar, valoriza o trabalho escolar). A participação é influenciada negativamente pelo absentismo, principalmente pelo fator o número de vezes que falto às aulas sem autorização dos meus pais.

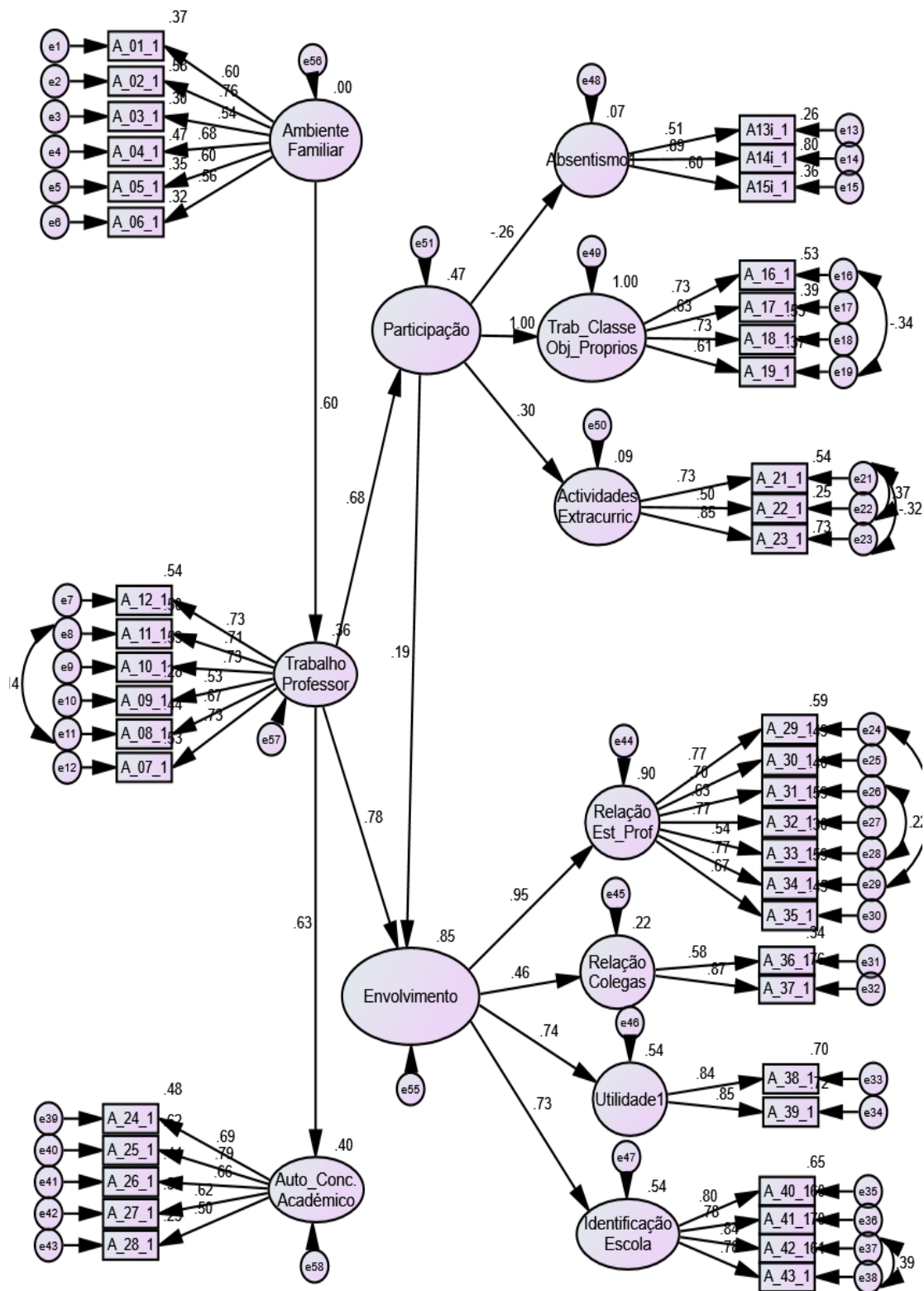


Figura 25. Modelo dos Alunos

($\chi^2=2194.043$, $df=801$, $p < 0.001$, $\chi^2/df=2.739$, $RMR=0.080$, $GFI=0.824$, $CFI=0.868$, $RMSEA=0.056$, $AIC=2398.043$, $ECVI=4.259$)

Concluimos que o “Ambiente Familiar” tem um efeito direto e positivo e estatisticamente significativo ($\beta=0.60$, $p < 0.0001$) no “Trabalho do Professor”. O efeito do “Trabalho do Professor” sobre o “Autoconceito Acadêmico” é positivo e estatisticamente significativo ($\beta=0.63$, $p < 0.001$) e o efeito do “Trabalho do Professor” sobre a “Participação dos Alunos” é também positivo e estatisticamente significativo ($\beta=0.68$, $p < 0.001$). O “Trabalho do Professor” tem um efeito direto e positivo e estatisticamente significativo ($\beta=0.78$, $p < 0.001$) no “Envolvimento dos Alunos” e um efeito indireto via “Participação dos Alunos” ($\beta=0.68 \times 0.19=0.129$). Assim, o efeito total do “Trabalho do Professor” sobre o “Envolvimento dos Alunos” é de ($\beta=0.78+0.13=0.91$).

3.2.4 Sequência da aplicação dos instrumentos

Após a abordagem aos diretores dos agrupamentos, a explicar-lhes o âmbito do estudo, os seus objetivos, os instrumentos a utilizar, a amostra, ficou acordado que após a primeira entrevista aos diretores, seria disponibilizado online os questionários para serem preenchidos pelos professores e alunos. Os grupos de discussão focalizada decorreriam após a aplicação dos questionários e seriam marcados pelos diretores de cada agrupamento.

No quadro em baixo apresentamos a aplicação dos instrumentos por grupo.

Grupos	Entrevistas 1	Questionários	Grupos de discussão focalizada	Entrevistas 2
Diretores	novembro 2013 - abril 2014	junho - julho 2015		março - abril 2015
Alunos Validação		maio 2014		
Alunos		maio - junho 2014	maio - junho 2014	
Professores Validação		abril 2014		
Coordenadores		maio - 2014 julho - 2015	maio - julho 2014	
Professores			maio - julho 2014	

Quadro 12. Aplicação de instrumentos por grupo

4. Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo vamos apresentar os resultados obtidos do nosso estudo, no sentido de caracterizar os agrupamentos e as práticas de liderança que o diretor desenvolve.

Num primeiro momento e uma vez que se trata de um estudo de caso múltiplo, vamos apresentar os resultados por agrupamento, iniciando pelos questionários por grupo de participantes e passando depois às entrevistas. Num segundo momento fomos comparar os resultados entre as diferentes variáveis de contexto ao nível dos agrupamentos – dimensão e nível de ensino – e ao nível dos alunos – nível socioeconómico, tipo de curso que frequenta e ano de escolaridade. Depois vamos comparar os agrupamentos em função da evolução dos resultados escolares. Terminamos com a apresentação do modelo MALDRA, com os dados obtidos.

4.1 Estudo de caso do Agrupamento Serra

O diretor do agrupamento, nas respostas ao questionário, considera que a ação que mais influi nos resultados dos alunos é a *Definição de uma Visão para o Agrupamento*, seguida da *Reestruturação da Escola*.

Nas seis dimensões associadas ao nível um – Liderança - do modelo estrutural de Day, Sammons, Leithwood, et al. (2010), apresenta uma média positiva nas dimensões *Definição de Objetivos*, *Desenvolvimento das Pessoas*, *Reestruturar a Organização* e *Utilização dos Dados*. Apresenta uma média negativa nas dimensões *Supervisão* e *Confiança nos Professores*. A dimensão *Confiança nos Professores* apresenta um resultado médio baixo (2 – a média desta dimensão é 2,3). Este valor poder-se-á dever a que a maioria dos professores não pertencem ao quadro do agrupamento e existe uma grande mobilidade anual, por vezes não permitindo estabelecer relações de confiança entre o diretor e os professores. Esta dimensão, também é considerada fundamental (Leithwood et al. 2010) para uma liderança distribuída.

As próximas quatro dimensões, associadas ao segundo nível do modelo – *Distribuição da Liderança* - apresentam todas, uma média negativa. Como referido anteriormente, a falta de confiança nos professores influencia a distribuição de liderança por parte do diretor, centrando em si, na sua equipa e nos coordenadores de departamento todas as tomadas de decisão.

As seguintes quatro dimensões, associadas ao terceiro nível – *Cultura e Condições de Escola* (Processos de escola – fatores mediadores) apresentam resultados um pouco diferentes entre si. As dimensões *Avaliação das Aprendizagens* e *Colaboração Externa e Oportunidades de Aprendizagem* apresentam média positiva. Na primeira gostaríamos de destacar a categoria *Alunos Envolvidos na Avaliação das Aprendizagens* com um resultado de 4 (média da dimensão é de 2,66). As dimensões *Melhoria das Condições* (gerais) *de Escola* e *Cultura Colaborativa dos Professores* apresentam média negativa, registando a primeira um valor médio de 1 (a média da dimensão é 2,83). A primeira dimensão divide-se em duas categorias: *Melhoria das Condições de Escola* e *Melhoria das Condições de Sala de Aula*. A primeira divide-se em 3 subcategorias, apresentando duas delas valores médios negativos: *Coerência nas Aprendizagens Escolares e no Programa de Ensino* e *Quantidade de Trabalho dos Professores*. A categoria *Melhoria das Condições de Sala de Aula* divide-se em três subcategorias, todas elas apresentando valores negativos. A *Complexidade do Trabalho dos Professores* é influenciada pela não cooperação dos alunos com o professor e pela dificuldade em os alunos atingirem os objetivos. A *Dimensão das Turmas* influencia as condições de sala de aula, mas no caso deste agrupamento deve-se ao baixo número de alunos por turma. Algumas turmas deste agrupamento têm menos de 15 alunos e o resultado negativo aqui é devido a não ter havido uma evolução neste aspeto já que desde há 4-5 anos o número de alunos por turma tem vindo a baixar, ano após ano. Na opinião do diretor o número baixo de alunos por turma influencia negativamente algumas atividades que se desenvolvem com a turma a nível de algumas disciplinas, como a educação física, na prática de modalidade coletivas, dificulta a utilização de estratégias diferentes em sala de aula como trabalho em grupo, cria problemas em visitas de estudo devido ao preço por aluno aumentar muito e a falta de dinâmica dentro da turma por melhores

resultados. Esta percepção pelo diretor contraria alguns estudos, como o de Leithwood et al., (2004) em que destaca as vantagens de um número de alunos reduzido por turma, em que aliado a uma alteração das práticas docentes permitirá uma melhoria moral do professor e mais tempo passado em ensino individualizado e menos tempo em gestão da classe. A última subcategoria, *Autonomia dos Professores e Atmosfera positiva de Aprendizagem* é influenciada negativamente pela questão sobre a atmosfera de escola não encorajar os alunos a aprender, com uma média negativa (2).

As últimas quatro dimensões, nível 4 – Resultados Intermédios – apresentam na sua maioria resultado médio negativo, excetuando a *Melhoria na Assiduidade e Pontualidade dos Alunos*, que apresenta uma média de 4 (a média da dimensão é de 2,94). A Melhoria no Comportamento dos Alunos regista o valor de 1, porque nos últimos anos não tem havido problemas de indisciplina no agrupamento, não se registando nenhum procedimento disciplinar, não havendo necessidade de ter práticas associadas a esta dimensão. A *Motivação para aprendizagem e Cultura de Aprendizagem* regista um valor médio, baixo, de 2,33. Este facto deve-se à pouca valorização que os alunos dão à escola. Como se poderá constatar na análise dos questionários dos alunos, estes não vêem utilidade na escola como preparação para a sua vida futura.

Realizando uma análise por item, o diretor manifesta poucas expetativas (2 – a média da questão é 3) relativamente ao trabalho dos professores, apresentando expetativas elevadas no que diz respeito ao comportamento dos alunos (4 - 3,16). A baixa expetativa em relação ao trabalho dos professores deve-se ao facto da grande mobilidade dos professores no agrupamento e de não conseguir assegurar a continuidade do trabalho desenvolvido num ano para o ano seguinte. Encoraja os professores a realizar trabalho colaborativo, situando-se, no entanto abaixo da média (3 -3,50). No entanto, o horário da escola não contempla trabalho colaborativo dos professores (2 - 2,66), porque o agrupamento não tem crédito de horas suficiente.

As práticas de liderança no sentido da melhoria dos procedimentos internos apresentam um valor abaixo da média (3 - 3,5). É um dos diretores que maior

valor apresenta em práticas relacionadas com o trabalhar com os professores para melhorar a sua prática. Como já foi referido anteriormente, a falta de confiança nos professores, a grande mobilidade de professores e o seu número reduzido, são fatores que promovem o acompanhamento pelo diretor das atividades desenvolvidas pelos docentes. Apresenta valor abaixo da média (3 - 3,16) no encorajamento dos professores a usar os dados. Apresenta valores mais baixos (2 - 2,33) na confiança dos professores. A maioria das tarefas de liderança são desempenhadas pelo diretor e coordenadores (2 - 2,15), não havendo outros professores a desempenhar cargos. Esta situação deve-se ao reduzido número de professores do agrupamento, com a maioria dos grupos disciplinares com um ou dois professores e departamentos com 4 ou 5 docentes. O diretor considera que ao longo deste últimos anos os coordenadores não realizam trabalho colaborativo (2 - 3,16) e os coordenadores também não têm um papel importante nas decisões da escola (3 - 3,66). Não tem desenvolvido ações no sentido de aumentar o empenho dos professores nas atividades (1 - 2,8). As suas práticas têm incidindo na pontualidade, atrasos ao primeiro tempo e assiduidade dos alunos, situando-se acima da média (4 - 2,83; 4 - 3; 4 - 3). O diretor acha que os alunos podem atingir os objetivos propostos (3 - 2,5), mas tem a perceção que a maioria não atinge (2 - 2,66). O agrupamento tenta envolver os alunos na avaliação das aprendizagens (4 - 2,83). Os pais do agrupamento vão à escola regularmente (3 - 2,66). Não houve práticas de liderança no sentido de desenvolver mecanismos para simplificar as tarefas dos professores (2 - 2,66), sendo a quantidade de trabalho administrativo dos professores desadequado (1 - 3). O diretor considera que os professores do agrupamento têm autonomia sobre o que se passa na aula (3 - 2,5) e que a atmosfera da escola não é encorajadora à aprendizagem dos alunos (2 - 2,66). Como vamos verificar na análise aos questionários dos alunos, a relação professor – aluno é fraca, estes não valorizam a escola nem se identificam com ela.

O diretor do agrupamento Serra apresenta uma perceção positiva das práticas de liderança, mas negativa quanto à distribuição da liderança, da melhoria da cultura e das condições de escola e da melhoria dos resultados intermédios dos alunos.

No que diz respeito aos alunos do Agrupamento Serra, participaram no estudo 23 de 9.º ano, de curso regular. As respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 11 dimensões do questionário (quadro 13).

Dimensão	Média
Ambiente Familiar	4,5
Trabalho do Professor	4
Absentismo	
Participação na aula	3,5
Definição de objetivos próprios	4
Atividades extracurriculares	4,33
Autoconceito académico	3,4
Relação Aluno-Professor	3
Relação Aluno-Aluno	5
Utilidade da Escola	3
Identificação com a escola	3,25

Quadro 13. Média das dimensões no questionário dos alunos do agrupamento Serra

Na primeira dimensão, *Ambiente Familiar*, registam-se valores elevados com a média nesta dimensão de 4,5 (em 5). Destacamos os itens relacionados com os pais incentivarem a participar em atividades e eventos da escola (5), os pais mostrarem vontade em ajudar com o trabalho de casa (5) e os alunos terem um espaço de estudo em casa, calmo (5).

Na segunda dimensão, *Trabalho do Professor*, a média é de 4. Os itens com valor mais elevado são, a maioria dos professores espera que o aluno faça sempre o seu melhor (5) e em aula o professor estimula o aluno a participar nas atividades propostas (5). No que diz respeito ao *Absentismo*, como foi referido no capítulo da metodologia, a resposta às perguntas são invertidas com uma escala diferente (0; 1-5; 6-10; +10). Aqui, 65% dos alunos não chega atrasado à escola e 96% dos alunos não falta às aulas nem falta dias inteiros às aulas, sem autorização dos pais.

Na dimensão *Participação na aula* a média é de 3,5, com os alunos a

responder sempre que lhe colocam questões na aula (4). O outro item, gosto de dar a minha opinião e participar na aula, apresenta o valor 3.

A próxima dimensão, *Definição de objetivos próprios*, apresenta uma média de 4, com o item *como aluno tenho a possibilidade de sugerir / propor algumas regras para a nossa escola*, apresentar o valor mais elevado (5).

A dimensão, *Atividades extracurriculares*, regista valores elevados (4,33) o que revela que os alunos do agrupamento participam nas atividades extracurriculares que o agrupamento oferece. O item com maior valor é o de *Participação em eventos ocasionais de um dia* (5).

No *Autoconceito académico*, os alunos deste agrupamento registam um dos valores mais baixo das dimensões. Todos os itens desta dimensão são pontuados com valor 3, excetuando *Acredito que concluirei a escola secundária* com valor de 5.

A dimensão *Relação Professor-Aluno* regista o valor mais baixo das dimensões, apresentando todos os itens um valor de 3. Os resultados revelam que esta apresenta um valor médio, não se destacando como contributo para um maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

A dimensão *Relação Aluno-Aluno* regista o valor máximo (5) e significa que os alunos conhecem os colegas da escola e relacionam-se bem.

A dimensão *Utilidade* da escola apresenta uma média baixa, igual à da dimensão *Relação Aluno-Professor*, e demonstra que os alunos encaram com pouco otimismo e valorização a utilidade da escola como preparação para a vida.

Por último a categoria *Identificação com a escola*, apresenta um resultado baixo, revelando que os alunos identificam-se pouco com a escola, havendo dois itens que apresentam valores muito díspares: *Sinto que pertenço a esta escola* com o valor de 5 e *Tenho orgulho na minha escola* com o valor 1. Nesta última categoria, os alunos deste agrupamento apresentam o resultado mais baixo e negativo, quando comparamos com alunos de outros agrupamentos, que apresentam todos valores positivos. Os alunos sentem que a escola não

lhes dá valor (explícito na entrevista) quando participam numa atividade em representação do agrupamento, ou quando dão sugestões de melhoria de escola e não verificam alterações nesse sentido. Atribuem essa não valorização ao diretor.

No que diz respeito aos professores do Agrupamento Serra, participaram no estudo 10 professores. As respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 14 dimensões do questionário (quadro 14)

Dimensão	Média
Visão e Objetivos	3,75
Cultura	3,4
Estrutura	3,75
Estimulação Intelectual	2,8
Apoio Individual	4
Expetativas de Desempenho	4
Valorização dos Professores	2
Autonomia do Agrupamento	4
Foco na Comunidade	5
Liderança Distribuída	3,5
Clima de Confiança e Colaboração	4,33
Missão Partilhada e Monitorizada	3,5
Tomar Iniciativas / Riscos	3
Progresso, Desenvolvimento Profissional Relevante	3,7

Quadro 14. Média das dimensões no questionário dos professores do agrupamento Serra

A primeira dimensão, *Visão e Objetivos*, apresenta uma média de 3,75. Os itens registam um valor de 4, excetuando *O diretor ajuda a clarificar a missão*, com o valor de 3.

Na dimensão *Cultura*, com média de 3,4 os itens desta dimensão oscilam, a nível de valor entre o 3 e o 4, não se destacando nenhum deles.

A nível da *Estrutura*, o valor médio é de 3,75. O item com o valor mais elevado (5) é que o diretor assegura que os professores se envolvem na tomada de decisão relacionada com os programas.

A dimensão *Estimulação Intelectual* é uma das que apresenta uma média negativa dos itens. Os dois que apresentam valores mais negativos são: *O diretor é uma fonte de novas ideias*, com valor de 1 e *O diretor incentiva a perseguir objetivos próprios*, com valor 2.

O *Apoio Individual* é uma dimensão que apresenta uma média de 4, e todos os seus itens apresentam este valor. Isto revela que os professores percebem que o diretor do agrupamento tem em consideração a sua opinião, está consciente das suas capacidades e necessidades e é inclusivo, não demonstrando favoritismos a indivíduos ou grupos. Esta percepção por parte dos professores contraria a falta de confiança do diretor e a escassa consideração face ao trabalho docente. Segundo Bryk e Schneider (2002) a construção da confiança é baseada em quatro qualidades: respeito, preocupação pessoal, competência e integridade. Segundo Robinson, V. (2011) a qualidade básica é o respeito, valorizando as ideias dos outros. O diretor ao ouvir os professores e ter em consideração a sua opinião, principalmente em assuntos que os possam afetar, está a tentar construir uma base de confiança.

Tal como a dimensão anterior, a dimensão *Expetativas de Desempenho* apresenta uma média de 4, e todos os seus itens apresentam este valor. Isto revela que os professores percebem que o diretor do agrupamento tem grandes expetativas relativamente ao seu desempenho e dos alunos, assim como espera que os professores sejam inovadores e eficazes. Apesar da existência de alguns fatores de contexto do agrupamento não serem favoráveis, com poucas turmas e alunos, com grande mobilidade de professores, o diretor mostra a sua expetativa positiva, em reuniões de início do ano, em relação ao trabalho com os alunos e aos resultados que estes poderão atingir. As altas expetativas contrariam a percepção do diretor em relação à evolução das condições gerais de escola, tanto a nível de escola como da sala de aula, assim como de uma cultura e uma motivação para a aprendizagem.

A próxima dimensão *Valorização dos Professores* é a que apresenta o valor médio mais baixo, 2. Esta dimensão apresenta apenas um item e a

maioria dos professores considera que o diretor não valoriza de igual forma a contribuição dos professores. O diretor, devido à dimensão do agrupamento centra grande parte do trabalho na direção e nos coordenadores de departamento. O impacto que os professores percecionam do trabalho das equipas constituídas é negativo, o que vem apoiar a não valorização do trabalho desenvolvido.

As duas dimensões seguintes, *Autonomia do Agrupamento* e *Foco na Comunidade*, são igualmente dimensões de um só item. Na primeira, os professores percecionam que o diretor assegura um elevado grau de autonomia para o agrupamento. Na segunda, os professores percecionam que o diretor estabelece uma relação produtiva com a comunidade.

A dimensão seguinte, *Liderança Distribuída*, comporta dois itens e as questões centram-se no impacto de existirem equipas de professores e de se constatar da existência de colaboração entre eles. Aqui o valor médio é de 3,5, no entanto, o primeiro item apresenta um valor negativo de 2, enquanto o segundo apresenta um valor médio de 5.

A dimensão *Clima de Confiança e Colaboração* apresenta um valor médio bastante alto (4,33), com todos os seus itens com valores entre 4-5. Gostaríamos de destacar os itens *apoio mútuo entre os professores* e *diálogo profissional contínuo entre professores* com o valor máximo, 5. Os professores sentem que, provavelmente por serem muitos de fora da região, que existe muito apoio mútuo entre eles e vêem os colegas como uma fonte de partilha. O diretor, na entrevista menciona o facto de percecionarem que não existe trabalho colaborativo porque o número de docentes por departamento é baixo e por grupo disciplinar é de um ou dois professores. No entanto os alunos percecionam, o trabalho colaborativo, pelas atividades desenvolvidas em conjunto pelos professores de várias disciplinas, como as visitas de estudo.

A dimensão *Missão partilhada e monitorizada*, com valor médio de 3,5, apresenta um item com valor negativo de 2, *Os professores participam nas decisões das políticas educativas*. Os professores sentem que as suas opiniões a nível de política de transição / retenção, abandono, medidas disciplinares, de promoção de sucesso não têm grande ou nenhuma influência uma vez que não

são definidas a nível do agrupamento e que por vezes são fatores limitadores da melhoria da escola.

Tomar iniciativas / riscos é outra dimensão que apresenta um valor médio de 3. Quase todos os itens apresentam um valor de 3, exceto dois, que se destacam, um pela negativa e outro pela positiva. O primeiro, *Recompensas para os professores que têm iniciativas*, apresenta um valor negativo, o que revela que a maioria dos professores do agrupamento considera que um professor não é recompensado por ter uma iniciativa a nível de escola. No entanto, os professores do agrupamento consideram que se sentem à vontade para experimentar e arriscar. Este resultado está de acordo com a cultura neoinstitucional na qual existe o reconhecimento e a valorização de determinadas práticas existentes nas escolas, mesmo que sejam contraditórias aos objetivos da instituição. A regulação da ação dos professores por decisões tomadas a nível central ou de escola (diretor, coordenador de departamento, coordenador de grupo disciplinar) que na maioria das vezes não permitem o desenvolvimento ou a valorização de novas medidas de melhoria, novas estratégias que fogem ao *statu quo*.

Por último, a dimensão *Progresso, desenvolvimento profissional relevante*, com uma média de 3,7. Destacamos dois itens com valor máximo (5): *Leituras profissionais são importantes* e *O agrupamento apoia-se em consultores externos*. O valor neste último item é o mais elevado, mesmo quando se compara com os outros agrupamentos. Este facto deve-se a que o agrupamento tem uma consultadoria com uma empresa, a nível de monitorização de resultados e de processos de melhoria. A empresa ajuda o agrupamento a elaborar instrumentos que lhes permitam realizar o acompanhamento das melhorias a nível do progresso dos alunos, mas principalmente do serviço prestado pelo agrupamento. Esta intervenção externa é desencadeada pelo diretor e não a partir de uma necessidade de escola e a partir de uma proposta coletiva ou comum. Isto vai originar algum “distanciamento” dos professores em relação ao modelo de avaliação e aos instrumentos de monitorização apresentados pela empresa e utilizados pela escola, pela sua equipa de autoavaliação.

A nível das entrevistas ao diretor e dos grupos de discussão focalizada aos alunos, professores e coordenadores, como foi mencionado na metodologia, são estruturadas em 5 dimensões: *Definir uma Orientação, Ajustar e Orientar a Organização, Desenvolver as Pessoas, Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem e Resultados Escolares*.

O diretor destaca o facto de a formação especializada ter tido um impacto positivo nas suas práticas, uma vez que o despertou e alertou para determinados temas. Menciona também de nessas formações haver hipótese de conversar sobre determinados assuntos que o preocupa e que por vezes as soluções surgem dessas conversas, dessa troca de ideias e experiências. Sente alguma dificuldade a nível da liderança e a nível administrativo, nomeadamente as compras públicas. Diz que perde muito tempo com as tarefas administrativas, sendo da opinião que os diretores deveriam estar mais libertos para as tarefas pedagógicas.

“Roubam-nos tanto tempo para aquilo que é fundamental que é em termos pedagógicos, a gestão e as lideranças intermédias.” (Diretor Agrupamento Serra)

Perde tempo com tarefas associadas ao preenchimento de plataformas referentes a concursos de colocação de professores, inquéritos sobre o pessoal entre outros e que de acordo com as orientações, é necessário entrar na plataforma com a palavra-passe do diretor e por isso ele não delega nos serviços administrativos.

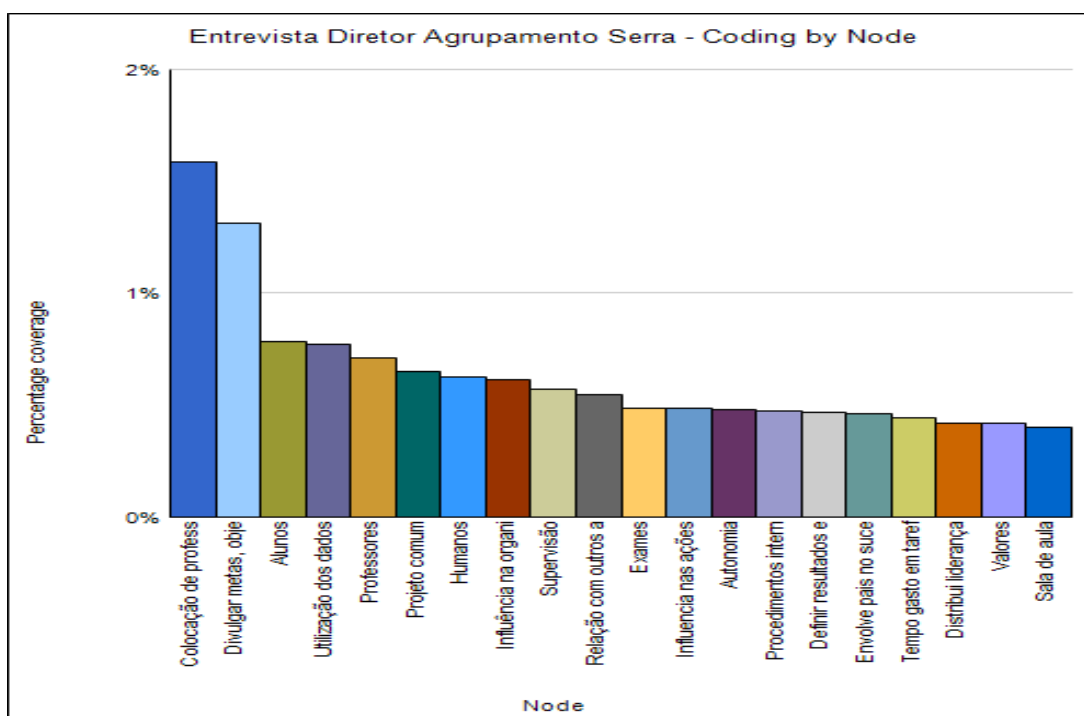


Figura 26. Categorias mais referenciadas pelo diretor do Agrupamento Serra

Como se pode verificar pela figura, as categorias mais referenciadas pelo diretor do Agrupamento Serra são ao nível das condições de trabalho relacionadas com a colocação dos professores. As duas categorias seguintes estão relacionadas com a definição de uma direção para o agrupamento pela construção de uma visão comum através da divulgação de valores, metas e objetivos do agrupamento e pelas expectativas de alto desempenho dos alunos. A utilização dos dados é outra categoria muito referenciada associada à melhoria do programa de ensino e aprendizagem.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista do diretor do Agrupamento Serra.

Na dimensão *Definir uma Orientação* considera que o mais importante é construir uma visão comum para o agrupamento. As metas e os objetivos do agrupamento foram bem definidos no momento, mas que por vezes são difíceis de atingir atribuindo a causa ao número de alunos por turma, que é baixo. Esta dificuldade situa-se principalmente a nível da previsão da melhoria dos resultados tanto a nível da avaliação externa como na interna. Dá o exemplo de no ano letivo anterior, em que a turma de 4.º ano tinha 4 alunos que realizaram

as provas finais de ciclo e que cada aluno valia percentualmente 25%. Esta questão do número de alunos por ano de escolaridade e turma é apontada várias vezes como um dos fatores limitativos do sucesso. Esta ideia do diretor contraria diversos estudos sobre a dimensão das turmas e que apontam para um impacto positivo na aprendizagem dos alunos quando existe uma redução do número de alunos por turma abaixo dos 17-20, associada a uma alteração das práticas docentes, por uma maior interação com os alunos associada e feedback, menos interrupções do processo de ensino e aprendizagem por comportamento desviantes e um maior grau de satisfação dos professores. A divulgação das metas e dos objetivos foi realizada pelo debate entre os professores nos departamentos em torno do projeto educativo e pela afixação na entrada de cada escola e na página do agrupamento do documento. Quanto às expetativas ele define o que se pretende para cada ano de escolaridade a nível de trabalho com os alunos, sendo as suas expetativas e as do agrupamento, em relação aos professores e ao trabalho que vão desenvolver no sentido de atingir as metas e os objetivos. No entanto a expetativa é baixa em relação ao trabalho dos professores:

“Nós sabemos que à partida, tendo em conta as turmas, muitas vezes não é fácil” (Diretor Agrupamento Serra)

Neste ponto volta a questão da confiança nos professores, já abordada no questionário e ao desenvolvimento desta ao longo do ano letivo, devido à grande mobilidade anual dos professores do agrupamento.

Em relação aos alunos, no início do ano letivo realiza uma reunião por ano de escolaridade no auditório e fala com os alunos sobre o funcionamento da escola e aquilo que espera deles a nível de comportamentos e resultados escolares.

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, destaca a necessidade de criar condições de trabalho associada ao problema da colocação de professores, de ligar a escola com o envolvimento e a questão da autonomia. A colocação de professores é na sua opinião um dos fatores que mais se reflete negativamente na organização e funcionamento do agrupamento.

“O grande problema aqui prende-se com a mobilidade do corpo docente” (Diretor Agrupamento Serra)

“O professor de matemática de 9.º ano, só ficou colocado em outubro, finais de outubro” (Diretor Agrupamento Serra)

Ainda nesta dimensão, na ligação da escola com o envolvimento menciona a importância da relação com os outros agrupamentos, que ao longo dos anos tem-se perdido, como se pode constatar em todas as entrevistas dos diretores, os encontros entre diretores, onde se conversava sobre os problemas e trocavam-se ideias. Neste caso o diretor até defende a necessidade de criar um agrupamento dos diretores da região e que fosse um espaço de partilha de ideias e de debate de problemas. Um dos fatores apontados por quase todos os diretores é que com os agrupamentos, a sua dimensão não permite ter disponibilidade de tempo para esses encontros, que todos consideram de muita importância e utilidade. A questão da autonomia também é uma referência comum no discurso deste diretor. Sente necessidade de ter mais autonomia para o agrupamento, com o objetivo de superar algumas dificuldades, nomeadamente a colocação de professores e a alocação de recursos humanos ao agrupamento a nível de técnicos especializados.

Na dimensão Desenvolver as Pessoas o diretor centra o seu discurso nas categorias fornecer suporte individual aos professores e na estimulação intelectual. A primeira através do desenvolvimento das lideranças através de um acompanhamento do desempenho de cargos pelos professores e do apoio aos professores quando têm um problema pessoal.

“Quer os professores, quer o pessoal não docente, quer os alunos sabem que seja por que razão for, a porta está aberta, podem vir conversar podem vir pedir o que quer que seja.” (Diretor Agrupamento Serra)

A segunda através de desenvolver o trabalho de forma diferente, principalmente a nível da sala de aula e que houvesse monitorização dessas práticas “por alguém com capacidade” (Diretor do agrupamento Serra).

Na dimensão Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem é dado grande importância à monitorização da atividade escolar através da utilização

dos dados, e no apoio ao ensino. Em relação à primeira tem a percepção que nem todos os professores utilizam os dados no sentido do acompanhamento das suas práticas e do desempenho dos alunos, apesar de nas reuniões iniciais mostrarem os dados do desempenho pedagógico e de informarem quais as necessidades de melhoria por departamento. Na categoria apoio ao ensino, na gestão dos recursos humanos, destaca o contrato de transferência de pessoal não docente para o município e os problemas de colocação de pessoal docente. A supervisão é realizada no agrupamento pelos professores do 1.º ciclo no acompanhamento das atividades de enriquecimento curricular e pelos coordenadores de departamento na elaboração das planificações e no acompanhamento do cumprimento dos programas, mas sem observação de aulas. Considera que neste âmbito, ainda há um longo percurso a realizar.

Na última dimensão, o diretor afirma que os resultados escolares influenciam a organização do agrupamento, a nível de documentação utilizada pelos conselhos de turma (plano de turma a contemplar reformulação dos apoios pedagógicos), dos horários das turmas (aulas teóricas todas de manhã, principalmente português e matemática), em termos de apoios (coadjuvações e apoio individual a alunos) e na grelha horária do currículo com mais horas para português e matemática.

“Português e matemática têm mais uma ou duas horas” (Diretor Agrupamento Serra)

“Em termos dos apoios prestados, em termos da questão da distribuição de horas, em termos da organização...” (Diretor Agrupamento Serra)

De acordo com Roldão (2013) este ênfase do currículo a estas disciplinas “decorrem de uma matriz económica de sustentação técnico-científica cada vez mais nítida nas sociedades atuais, colocando em segundo plano as dimensões das humanidades, com os riscos culturais a isso inerente.”.

Os resultados escolares influenciam, igualmente, as suas práticas como diretor, levando-o a refletir sobre as opções estratégicas de melhoria de escola, o que é que falhou e porquê e a envolver mais as pessoas.

“Por um lado faz-nos pensar, discutir se aquele caminho que nos

propusemos é o mais correto, primeira questão.” (Diretor Agrupamento Serra)

“E muitas vezes leva-me a tomar atitudes de estar mais próximo das pessoas e de envolver mais as pessoas.” (Diretor Agrupamento Serra)

Em relação à avaliação externa, é muito crítico aos rankings a ela associados porque na sua opinião não refletem a evolução do aluno porque só avaliam os conhecimentos. No entanto diz que é a grande preocupação do agrupamento uma vez que são esses resultados que depois são valorizados.

Os alunos

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos alunos do Agrupamento Serra originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

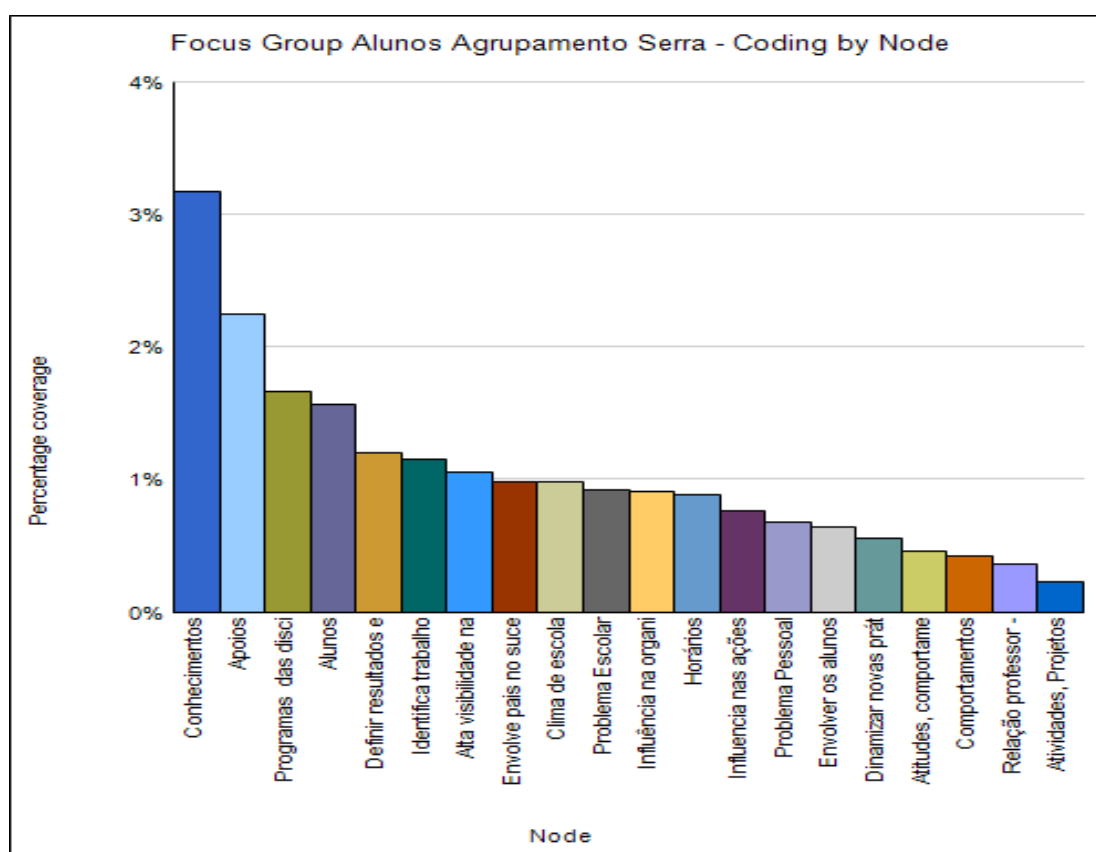


Figura 27. Categorias mais referenciadas pelos alunos do Agrupamento Serra

Como se pode verificar pela figura, as categorias mais referenciadas pelos

alunos do Agrupamento Serra são ao nível dos resultados escolares relacionados com a avaliação interna ao nível dos conhecimentos. As duas categorias seguintes estão relacionadas com a melhoria do programa de ensino e aprendizagem e o apoio ao ensino pela questão dos apoios aos alunos e pela questão dos programas das disciplinas e o seu cumprimento pela pressão dos exames. A expectativa de alto desempenho dos alunos é outra categoria muito referenciada associada à definição de uma direção para o agrupamento.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos alunos do Agrupamento Serra.

Os alunos do agrupamento, no grupo de discussão focalizada e na primeira dimensão, dizem que desconhecem o projeto educativo e as metas e objetivos lá definidos. Afirmam que o diretor realiza reuniões de início de ano com todos os alunos e depois passa por cada turma, confirmando o que o diretor tinha mencionado na sua entrevista. As expectativas são transmitidas também pelos diretores de turma e pelos professores das disciplinas de exame no início do ano letivo.

“Faz com a escola toda e depois vai também às turmas, individualmente.” (ASe 4)

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, os alunos identificam a existência de trabalho colaborativo e percebem-no pela articulação do currículo que é expresso de uma forma mais visível nas visitas de estudo e nas atividades realizadas por várias disciplinas.

“Por exemplo, fizemos experiência em ciências e em físico-química.” (ASe 4)

“Algumas visitas de estudo em inglês e história.” (ASe 7)

Na categoria construção de relações com a família e a comunidade, os alunos confirmam que os pais são envolvidos na escola quando são chamados à escola porque existe um problema disciplinar ou de aproveitamento, mas são da opinião que também deveriam ser chamados quando eles fazem algo de positivo.

“Quando é para falar mal, chamam os pais todos os dias.” (ASe 5)

“Agora se for para beneficiar, dizer que o aluno está bom, não sei quê, isso não.” (ASe 2)

A grande alteração que os alunos perceberam este ano, nas suas condições de trabalho, foi ao nível dos horários. Os alunos compararam o seu horário com alunos de outras escolas e queixam-se de não terem uma tarde livre para poder estudar.

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, os alunos destacam a categoria fornecer suporte individual e fornecer um modelo apropriado com alta visibilidade na escola associada a interações com os alunos. Referem que o diretor circula pouco pela escola, apenas para ir tomar café ao bar e volta logo para o gabinete. Dizem que a interação com eles é apenas para ralhar ou solicitar algum papel. A nível de apoio individual, a direção não é muito recetiva, contrariando o discurso do diretor quanto à prática de “porta aberta” por parte da direção.

“Vejo-o entrar na escola para o gabinete, depois vai comer qualquer coisa e volta para o gabinete.” (ASe 7)

“Se vamos a falar com a direção alguns assuntos, nem ligam tão pouco.” (ASe 3)

Quando têm um problema escolar falam com o diretor de turma ou com o professor de português, que é com quem falam na escola quando têm um problema pessoal.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem*, os alunos dão grande destaque à categoria apoiar o ensino a nível dos apoios, do programa das disciplinas e do clima de escola. Em relação ao primeiro os alunos sentem a falta de apoios a algumas disciplinas que têm mais dificuldades e de não haver nem apoio às disciplinas de matemática e português.

“Eu tinha uma série de aulas de apoio, acabaram com elas todas.” (ASe 8)

No entanto estão conscientes que isso deve-se à alteração do seu currículo que integra mais um tempo semanal a cada uma dessas disciplinas, mas sentem que mesmo assim é insuficiente para consolidarem a matéria. Destacam igualmente a extensão dos programas como um fator que influencia

o processo de ensino e aprendizagem e percebem alguma pressão nos professores para o seu cumprimento.

“A professora mata-se para acabar de dar a matéria do livro” (ASe 6)

“A professora está feita em nervos” (ASe 1)

“Tenta cumprir o programa, é por causa dos testes globais.” (ASe 4)

Ainda nesta dimensão, os alunos destacam o bom clima de escola, principalmente nas relações aluno-aluno.

Para terminar, a nível dos *Resultados Escolares*, os alunos sentem-se satisfeitos com as suas avaliações, ficando satisfeitos com o ter positiva, nível 3, o que para eles significa um bom resultado. São da opinião que os resultados escolares influenciam na organização da escola e nas práticas do diretor. Percebem uma maior exigência da escola, ano após ano e uma preocupação por parte do diretor com os resultados obtidos nos exames.

Os coordenadores

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos professores coordenadores do Agrupamento Serra originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

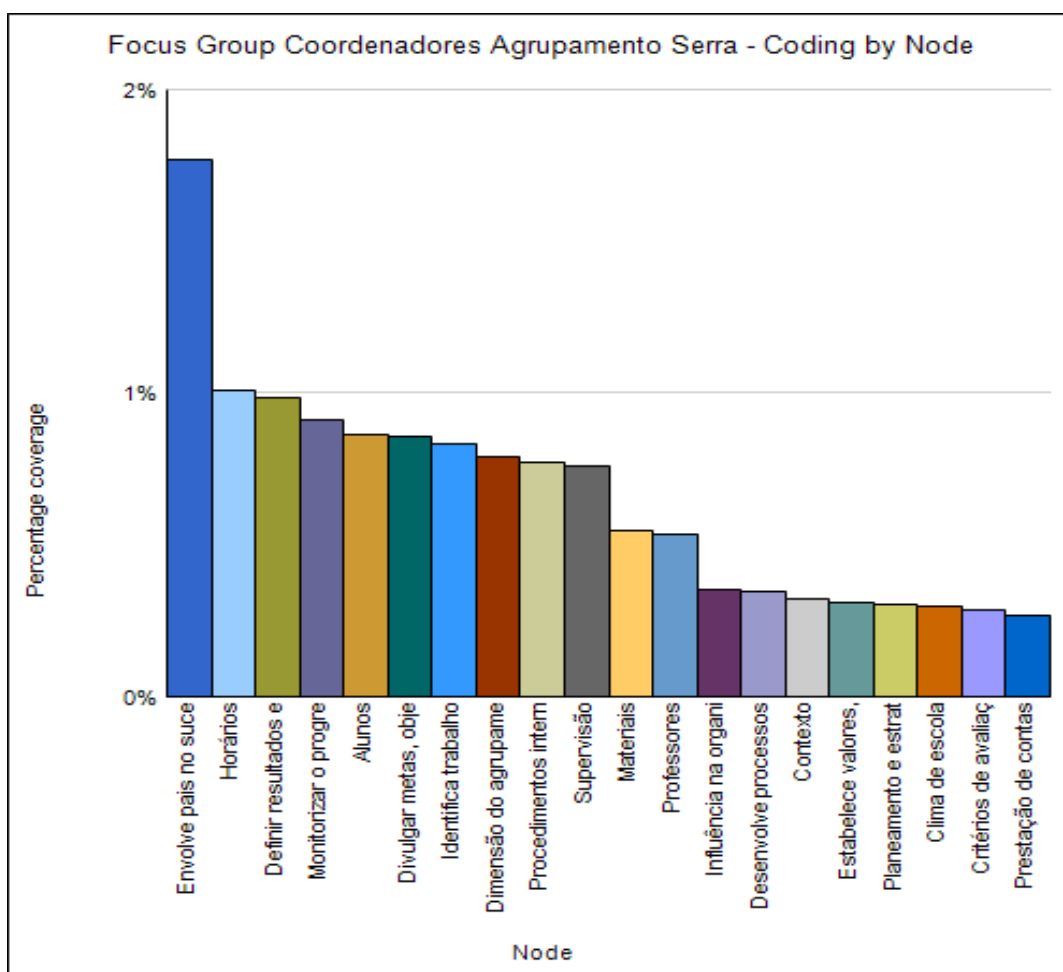


Figura 28. Categorias mais referenciadas pelos coordenadores do Agrupamento Serra

Como se pode verificar pela figura, as duas categorias mais referenciadas pelos professores coordenadores do Agrupamento Serra são ao nível do ajustar e orientar a organização: envolver os pais no sucesso educativo dos seus educandos e criar condições de trabalho por alterações na organização através de mudanças nos horários da escola. A questão da definição de resultados escolares surge como a terceira categoria mais referenciada. A seguir surge a categoria de monitorizar o progresso dos alunos associado à melhoria do programa de ensino e aprendizagem.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos professores coordenadores do Agrupamento Serra.

Os coordenadores do agrupamento, na dimensão *Definir uma Orientação*, confirmam que o diretor transmite as suas expetativas aos alunos, percorrendo

todas as salas de aula. A expectativa em relação aos professores e ao trabalho com os alunos é igualmente transmitida no início do ano, no qual o diretor alerta para os dados da avaliação interna e externa, destacando a necessidade de haver uma aproximação dos valores. Transmite igualmente as metas que é necessário atingir, a todos os docentes.

“As metas que é suposto atingirmos. Logo aí, mesmo os docentes que são novos na casa, acabam por ver, exatamente, onde é que têm que...”
(CAS 1)

A divulgação das metas e objetivos do agrupamento é realizado no início do ano pelo envio a todos os docentes de documentação. Os diretores realizam a divulgação aos encarregados de educação, nas reuniões iniciais de ano letivo.

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, centram o discurso na necessidade de criar condições de trabalho. Percecionam uma alteração significativa no que diz respeito ao envolver os pais no sucesso educativo dos seus educandos, definindo estratégias para os trazer à escola.

“Há uns anos atrás, ainda tinha mais essa perceção que as escolas nem queriam os pais cá dentro, nem queriam trazer.” (CSe 2)

“Mas consegui que viessem os pais todos, não só os encarregados de educação, os pais. (CSe 5)

Mencionam o facto de o diretor ir às reuniões de pais onde lhes chama a atenção para a importância da sua participação e responsabilizá-los pelo sucesso educativo dos seus filhos.

“Eu recordo-me quando ele foi, eu também sou diretora de turma, foi à minha reunião e também chamou a atenção dos pais. Também responsabilizou os pais, pelo processo educativo, que eu acho que é extremamente importante.” (CSe 2)

No que diz respeito à criação de condições de trabalho os coordenadores consideram que a elaboração de horários deveria ser ajustada, nomeadamente em aspetos como haver uma tarde livre para os grupos poderem reunir. No

entanto, apesar de não haver tempos comuns nos horários, é realizado trabalho colaborativo em todos os níveis de ensino. Este é realizado por vários docentes, articulando atividades, conteúdos entre diferentes ciclos, partilha de materiais, elaboração em conjunto de testes e a sua correção e troca de opiniões. A pequena dimensão do agrupamento aliada à distância entre as duas escolas (30km) influencia a organização e o funcionamento, nomeadamente as questões relacionadas com os grupos disciplinares, as suas reuniões, o trabalho colaborativo a nível de planificações, partilha de materiais, etc..

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas* e na categoria formação de professores é destacada a não existência de oferta formativa pelo centro de formação de professores da região, como já tinha sido mencionado pelo diretor.

“Tenta encontrar, no âmbito do centro de formação a que pertencemos, mas as próprias diretrizes superiores, que nos vão chegando, também não nos facilita a formação.” (CSe 1)

Também sentem que as orientações emanadas superiormente também não facilitam o acesso à formação, nomeadamente o facto de a formação ter que ser fora do horário escolar e não poder faltar às atividades letivas ao abrigo da formação.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem*, os coordenadores dão grande destaque à monitorização da atividade escolar pela monitorização do progresso dos alunos, através de um acompanhamento que é realizado numa primeira fase a nível dos departamentos e depois a nível de pedagógico. Por exemplo, o departamento de línguas quando recebe o relatório dos exames nacionais analisa-o e verifica quais os domínios onde obteve resultados mais baixos e planifica estratégias de melhoria.

“No departamento de línguas quando chegam os documentos, o caso dos relatórios dos exames nacionais, nós vemos a nossa posição relativamente à região e ao país e vemos, depois em qual dos domínios é que estamos a falhar mais e delineamos estratégias. Por exemplo, adaptar os critérios de avaliação aos critérios de correção dos exames nacionais, com os pesos...” (CSe 1)

Também existe acompanhamento da avaliação interna e da aplicação dos critérios de avaliação, por turma, nos departamentos. Os procedimentos internos de acompanhamento da atividade escolar são realizados pela utilização de uma tabela de verificação que faz parte do processo de autoavaliação de escola que é acompanhado por uma empresa externa. Quanto à supervisão com observação de aulas, ela existe apenas nas Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º ciclo. A restante atividade é ao nível do acompanhamento das planificações e cumprimento dos programas, como já tinha sido afirmado pelo diretor.

Para terminar, os coordenadores definem o *Resultado Escolar* como a evolução ou a progressão dos alunos não só ao nível dos resultados académicos, mas como pessoas. Atribuem os resultados escolares às características do contexto social.

“Precisamente porque ninguém identificou, ou ninguém considerou que os maus resultados se devessem a fatores de organização. Identificam-se mais com características como: os alunos, as famílias, etc.” (CSe 1)

Consideram que os resultados escolares influenciam na organização do agrupamento, a nível de criação de estruturas de apoio aos alunos (gabinete de apoio ao aluno) e de tutorias para acompanhar os alunos com mais dificuldade. No entanto dizem que estas alterações não são significativas uma vez que os problemas dos resultados escolares situam-se fora do agrupamento. De acordo com a literatura, a influência dos fatores associados ao aluno sobre os resultados escolares contam 50% (Kyriakides e Creemers, 2008). Leithwood et al., (2010) dividem estes fatores em dois tipos: inalteráveis (habilitação dos pais, nível económico dos pais, etc.) e os alteráveis, que poderão ser influenciados pela escola. Hattie (2009) no seu estudo identifica algumas dessas variáveis e o seu peso nos resultados escolares: Ambiente familiar (0.57), tempo despendido a ver televisão (0.18), envolvimento dos pais na escola (0.21) e a categoria que maior valor apresenta e que é as expetativas dos pais em relação aos seus educandos (0.58). Mas existem fatores na escola que influenciam os outros 50% dos resultados (Hattie, 2003): O trabalho do professor (30%) e a escola e o diretor (20%). A atribuição causal a fatores externos é muito comum nos agrupamentos estudados, o que revela falta de

compromisso com os objetivos e metas do agrupamento, por parte dos professores no sentido da melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Os dados obtidos pelos diferentes documentos estruturantes do agrupamento e o relatório da avaliação externa elaborado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência revelam que os pontos fortes do agrupamento se situam ao nível do comportamento dos alunos, do serviço prestado pelo agrupamento e o seu reconhecimento pela comunidade, o envolvimento dos encarregados de educação e a liderança da direção do agrupamento e das estruturas intermédias. As estratégias de melhoria do agrupamento deviam centrar-se na articulação e sequencialidade da aprendizagem, o reforço do trabalho colaborativo e uma maior consolidação dos mecanismos internos de acompanhamento da atividade escolar.

A nível da avaliação interna, o agrupamento apresenta taxas de transição com valores médios de 84% no 1.º ciclo, 96% no 2.º ciclo e de 93% no 3.º ciclo. A taxa de sucesso escolar (definida pelo agrupamento como os alunos transitarem sem nenhum nível negativo) apresenta valores médios de 76% no 1.º ciclo, 67% no 2.º ciclo e 60% no 3.º ciclo.

A nível da avaliação externa os resultados dos exames de 6.º ano no agrupamento apresentam oscilações nos últimos quatro anos, no entanto os dois últimos anos registam uma evolução positiva. Os resultados dos exames de 9.º ano revelam uma oscilação ao longo dos últimos quatro anos.

Os dados do Agrupamento Serra revelam uma grande preocupação com a definição de metas e objetivos para o agrupamento e a sua divulgação. De acordo com Hallinger e Heck (1998) o estabelecimento de metas partilhadas é um dos fatores com maior efeito no desempenho dos alunos. Para Robinson, V. (2011) esta dimensão apresenta um efeito médio de 0,42 sobre os resultados escolares dos estudantes. O diretor tem uma perceção, da evolução das dimensões da liderança, baixa e é mesmo em algumas categorias, como a confiança nos professores e a questão da supervisão, negativa. Os professores têm uma perceção positiva da liderança do diretor no que diz respeito à definição de objetivos para o agrupamento.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo e à distribuição da liderança, os dados do questionário ao diretor são negativos. Este tem uma percepção negativa da evolução destas práticas no agrupamento. No que diz respeito à distribuição da liderança, os professores fazem uma avaliação negativa, uma vez que não percebem o impacto positivo no agrupamento do trabalho das equipas de professores. A falta de confiança nos professores, associada às características do agrupamento (dimensão e distância entre as duas escolas) servem de base para justificar este resultado. O diretor não desenvolve práticas de construção de uma cultura colaborativa, explicado também por não criar estrutura para que essas práticas aconteçam, nomeadamente o criar tempos comuns nos horários e definir equipas de trabalho. As práticas de colaboração existentes no agrupamento são dinamizadas pelos coordenadores de departamento e pelos professores. Robinson, V. (2011) e Bolívar (2012) destacam a importância das comunidades de aprendizagem profissional e o seu grande impacto no processo de ensino e na melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com Bolívar (2012, p. 128), “Implica uma percepção dos professores como profissionais reflexivos, que investigam e partilham conhecimentos nos seus contextos naturais de trabalho; e exige uma configuração contínua do estabelecimento de ensino”.

As práticas associadas ao desenvolvimento das pessoas, estão algumas delas (formação de professores) igualmente ligadas ao que mencionámos na dimensão anterior, as comunidades de aprendizagem profissional. Este agrupamento, como todos os agrupamentos do nosso estudo, debatem-se com graves problemas na questão da formação de professores. Os agrupamentos desenvolvem a “sua parte” ao realizar o levantamento de necessidades de formação dos seus docentes, mas depois os centros de formação não têm capacidade financeira para executar os planos de formação aprovados pelas escolas. Existe então, uma grande carência de formação, obrigando os docentes a procurarem por iniciativa própria centros de formação de outras áreas, ou associações de professores ou sindicais, que conseguem apresentar ações de formação, na sua grande maioria pagas.

As práticas associadas à melhoria do ensino e aprendizagem, estão, algumas delas, presentes em outras dimensões anteriormente mencionadas.

Estas práticas estão diretamente relacionadas com o ensino, e alguns estudos (Robinson, V. (2011), Leithwood et al. (2010) revelam um efeito médio nos resultados escolares dos alunos. A monitorização da atividade escolar e o uso dos dados referentes aos resultados escolares dos alunos para desenvolver processos de melhoria, como é realizado no agrupamento, com grande ênfase pelo diretor, de acordo com Leithwood et al. (2010), implica um grande cuidado às medidas usadas para medir esse desempenho. Tanto o diretor como os coordenadores do agrupamento referem este acompanhamento da atividade escolar, nomeadamente ao nível da monitorização do progresso dos alunos e da existência de procedimentos internos de acompanhamento, no entanto os últimos demonstram um afastamento do processo uma vez que existe uma empresa que apoia o agrupamento nesse processo. Nesta dimensão está incluído o clima académico, que de acordo com Robinson, V. (2011) tem um impacto baixo de 0,27 nos resultados. Os dados dos questionários revelam resultados médios, caracterizando o clima de escola com comportamentos dos alunos em sala de aula bons, mas com uma atitude perante a aprendizagem de desmotivação. Os alunos não valorizam a aprendizagem o que depois se reflete no seu envolvimento nas atividades escolares e na sua relação com os professores.

O agrupamento apresenta características de um sistema debilmente articulado com um afastamento dos professores às equipas de professores constituídas, avaliando negativamente o trabalho realizado por essas equipas e o seu impacto no agrupamento. O agrupamento sente alguma dificuldade em responder às solicitações externas. A liderança do diretor é muito centrada nas diferentes estruturas do agrupamento. As várias formas de regulação do agrupamento centradas na avaliação e na monitorização dos resultados leva a uma falta de confiança por parte do diretor nos professores e a um excesso de trabalho burocrático, como é reconhecido pelo diretor no seu questionário.

4.2 Estudo de caso do Agrupamento Sal

O diretor do agrupamento, nas respostas ao questionário, considera que a ação mais importante nos resultados dos alunos é a *Definição de uma Visão*

para o agrupamento, seguida de *Melhorar o Ensino e a Aprendizagem*.

Nas dimensões associadas à Liderança, apresenta uma média positiva nas dimensões *Definição de Objetivos*, *Desenvolvimento das Pessoas*, *Reestruturar a Organização* e *Utilização dos Dados e Confiança nos Professores*, e uma média negativa na dimensão *Supervisão*. Esta última, à semelhança do agrupamento anterior, é uma dimensão menos presente em escolas ensino básico.

As próximas quatro dimensões, associadas à Distribuição da Liderança, apenas uma, *Liderança Distribuída*, apresenta uma média negativa (2,5). As outras apresentam valor positivo, destacando-se com valor 4 as dimensões associadas aos coordenadores: *Colaboração dos coordenadores* e *Os coordenadores têm impacto positivo nos padrões de ensino e aprendizagem*.

As seguintes quatro dimensões, associadas à *Cultura e Condições de Escola* (Processos de escola – fatores mediadores) apresentam todas médias positivas. Gostaríamos de destacar a dimensão *Melhoria das Condições (gerais) de Escola*, na subcategoria *Atividades Extracurriculares*, com uma média de 4, revelando alguma preocupação com o diretor desenvolver práticas no sentido de oferecer aos alunos este tipo de atividades, como por exemplo apoios aos alunos.

As últimas quatro dimensões, no âmbito dos Resultados Intermédios, apresentam igualmente resultados médios positivos. Aqui, destacaríamos as práticas associadas à melhoria do Comportamento dos Alunos, com um resultado médio de 4.

Realizando uma análise por item, o diretor manifesta altas expetativas (4 – a média da questão é 3) relativamente ao trabalho dos professores, apresentando expetativas igualmente elevadas no que diz respeito ao comportamento (4 - 3,16) e aos resultados dos alunos (4 - 3). Encoraja os professores a ter novas ideias (4- 3,33) e Promove as Lideranças entre os Professores (4 – 3). Apresenta um valor de 4, na Melhoria dos Procedimentos Internos.

Apresenta valor negativo na dimensão *Supervisão*. Apresenta um valor

acima da média (4 - 3,16) no encorajamento dos professores a usar os dados. Apresenta os valores mais altos (4 - 2,33) na *Confiança nos Professores*. As maiorias das tarefas de liderança são desempenhadas pelo diretor e coordenadores (2 - 2,15), não havendo outros professores a desempenhar cargos. Esta situação deve-se ao reduzido número de professores do agrupamento, nomeadamente a nível do 2.º e 3.º ciclo. O diretor considera que os coordenadores têm um papel importante na partilha de valores (4) assim como desempenham um papel importante nas decisões da escola (4 - 3,66). O diretor tem desenvolvido práticas no sentido de o agrupamento estabelecer *Padrões Académicos Elevados* (4 - 3). Apesar do agrupamento não ter muitos alunos, existe preocupação com a *Dimensão das Turmas* e que a quantidade de trabalho administrativo dos professores seja adequada (4 - 2). O diretor considera que a atmosfera da escola é encorajadora à aprendizagem dos alunos (4 - 2,66).

O diretor do agrupamento Sal apresenta uma perceção positiva em todos os níveis do modelo e apenas as dimensões supervisão e liderança distribuída apresentam valores negativos.

No que diz respeito aos alunos do Agrupamento Sal, participaram no estudo 23 alunos. As respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 11 dimensões do questionário (quadro 15).

Dimensão	Média
Ambiente Familiar	4,66
Trabalho do Professor	3,8
Absentismo	
Participação na aula	4,25
Definição de objetivos próprios	4
Atividades extracurriculares	3,66
Autoconceito académico	3,9
Compromisso	3,85
Colegas	4,5
Utilidade	5
Identificação com a escola	3,38

Quadro 15. Média das dimensões no questionário dos alunos do agrupamento Sal

Na primeira dimensão, *Ambiente Familiar*, registam-se valores elevados com a média nesta dimensão de 4,66 (em 5). Quase todos os itens apresentam o valor mais elevado como o mais escolhido, excetuando o item Pais Incentivam a *Participar em Atividades e Eventos da Escola* (3 – 3,66), situando-se abaixo da média.

Na segunda dimensão, *Trabalho do Professor*, a média é de 3,8. Os itens com valor mais elevado são, a maioria dos professores espera que o aluno faça sempre o seu melhor (5), os alunos gostam da forma como o professor ensina (4) e em aula o professor estimula o aluno a participar nas atividades propostas (4).

No que diz respeito ao *Absentismo*, 57% dos alunos não chega atrasado à escola, 87% dos alunos não falta às aulas sem autorização dos pais e 96% não falta dias inteiros às aulas, sem autorização dos pais.

Na dimensão *Participação na aula* a média é de 4,25, com os alunos a responder sempre que lhe colocam questões na aula (4) e gostam de dar a sua opinião e participar na aula.

Na dimensão *Definição de objetivos próprios*, a média é de 4, com todos os itens apresentarem este valor.

A dimensão *Atividades extracurricular* regista um valor médio (3,66), sendo o item com maior valor, a *Participação em eventos ocasionais de um dia* (5).

No *Autoconceito académico*, os alunos deste agrupamento registam um valor médio de 3,9, apresentando o valor máximo (5) o item Acredito que concluirei a escola secundária. Os itens Sou capaz de entender os assuntos das aulas e estou a aprender bastante na escola, ambos apresentam um resultado de 4.

A dimensão *Relação Professor-Aluno* regista o valor de 3,85. Esta dimensão apresenta 3 itens com a pontuação máxima: A maioria dos meus professores está disponível para despender tempo comigo; A maioria dos meus professores faz-me sentir confortável; Relaciono-me bem com a maioria dos meus professores.

A dimensão *Relação Aluno-Aluno* regista o valor elevado de 4,5 e significa que os alunos conhecem os colegas da escola e relacionam-se bem.

A dimensão *Utilidade* apresenta uma média máxima de 5, revelando que os alunos dão valor à escola e à aprendizagem como preparação para a vida.

A última dimensão *Identificação com a Escola* apresenta o resultado médio mais baixo dos alunos deste agrupamento. Destaca-se pela negativa o item Na Escola há um forte “espírito de escola”, com um valor de 2, sendo o valor mais baixo entre os alunos dos 6 agrupamentos.

No que diz respeito aos professores do Agrupamento Sal, participaram no estudo 22 professores. As respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 14 dimensões do questionário (quadro 16)

Dimensão	Média
Visão e Objetivos	4,25
Cultura	4,8
Estrutura	4
Estimulação Intelectual	4
Apoio Individual	4
Expetativas de Desempenho	4
Valorização dos Professores	4
Autonomia do Agrupamento	4
Foco na Comunidade	5
Liderança Distribuída	3,5
Clima de Confiança e Colaboração	3,75
Missão Partilhada e Monitorizada	3,83
Tomar Iniciativas / Riscos	3,57
Progresso, Desenvolvimento Profissional Relevante	3,35

Quadro 16. Média das dimensões no questionário dos professores do agrupamento Sal

A primeira dimensão, *Visão e Objetivos*, apresenta uma média de 4,25. Os itens registam um valor de 4, excetuando o item *O diretor comunica a missão*, com o valor de 5.

A dimensão *Cultura*, neste agrupamento apresenta uma média elevada de 4,8 com quase a totalidade dos itens desta dimensão a registar um resultado de 5 oscilam, não se destacando nenhum deles.

Na dimensão *Estrutura*, o valor médio é de 4. Todos os itens registam este valor, não se destacando nenhum deles.

A dimensão *Estimulação Intelectual* também apresenta o valor médio de 4 e também todos os itens.

O *Apoio Individual* é uma dimensão que apresenta uma média de 4, e todos os seus itens apresentam este valor. Isto revela que os professores percecionam que o diretor do agrupamento tem em consideração a sua opinião, está consciente das suas capacidades e necessidades e é inclusivo, não demonstrando favoritismos a indivíduos ou grupos.

Tal como a dimensão anterior, a dimensão *Expetativas de Desempenho* é uma dimensão que apresenta uma média de 4, e todos os seus itens apresentam este valor. Isto revela que os professores percecionam que o diretor do agrupamento tem grandes expetativas relativamente ao seu desempenho e dos alunos, assim como espera que os professores sejam inovadores e eficazes.

A próxima dimensão *Valorização dos Professores* também regista o valor 4, mostrando que o diretor valoriza, igualmente, a contribuição de todos os professores.

As duas dimensões seguintes, *Autonomia do Agrupamento* e *Foco na Comunidade*, são igualmente dimensões de um só item. Na primeira, os professores percecionam que o diretor assegura um elevado grau de autonomia para o agrupamento. Na segunda, os professores percecionam que o diretor estabelece uma relação produtiva com a comunidade.

A dimensão seguinte, *Liderança Distribuída*, apresenta um valor médio de 3,5. O item Existem equipas ou comissões é cotado com nível 3, significando que estas têm um impacto médio no agrupamento.

A dimensão *Clima de Confiança e Colaboração* apresenta um valor médio

de 3,75, com todos os seus itens com valores entre o 3-4. Gostaríamos de destacar os seguintes: *As Discussões entre colegas são serenas e francas* e *Colegas vistos como fonte de partilha*, com os valores mais baixos desta dimensão (3).

A dimensão *Missão partilhada e monitorizada*, com valor médio de 3,83, apresenta um item com valor mais baixo de 3, *Os professores participam nas decisões de políticas educativas*.

Tomar iniciativas / riscos é outra dimensão que apresenta um valor médio de 3,57. Os itens oscilam, em termos de resultado entre 3-4.

A última dimensão *Progresso, desenvolvimento profissional relevante*, com uma média de 3,35. Destacamos dois itens com valor elevado (4): *Professores atentos a boas práticas* e *Leituras profissionais são importantes*. Destacamos, igualmente pela negativa (2) o item *Grupos de professores recebem formação para trabalhar em equipa*.

Nas entrevistas, o diretor do agrupamento Sal destaca o facto de a formação especializada ter tido um impacto muito positivo nas suas práticas, uma vez que foi no âmbito da organização escolar. Sente alguma dificuldade a nível das questões financeiras, sentindo falta de formação nessa área. Diz que perde muito tempo com as tarefas administrativas e que só a partir das 17h é que consegue ficar liberto para outras tarefas, nomeadamente para dar apoio a colegas.

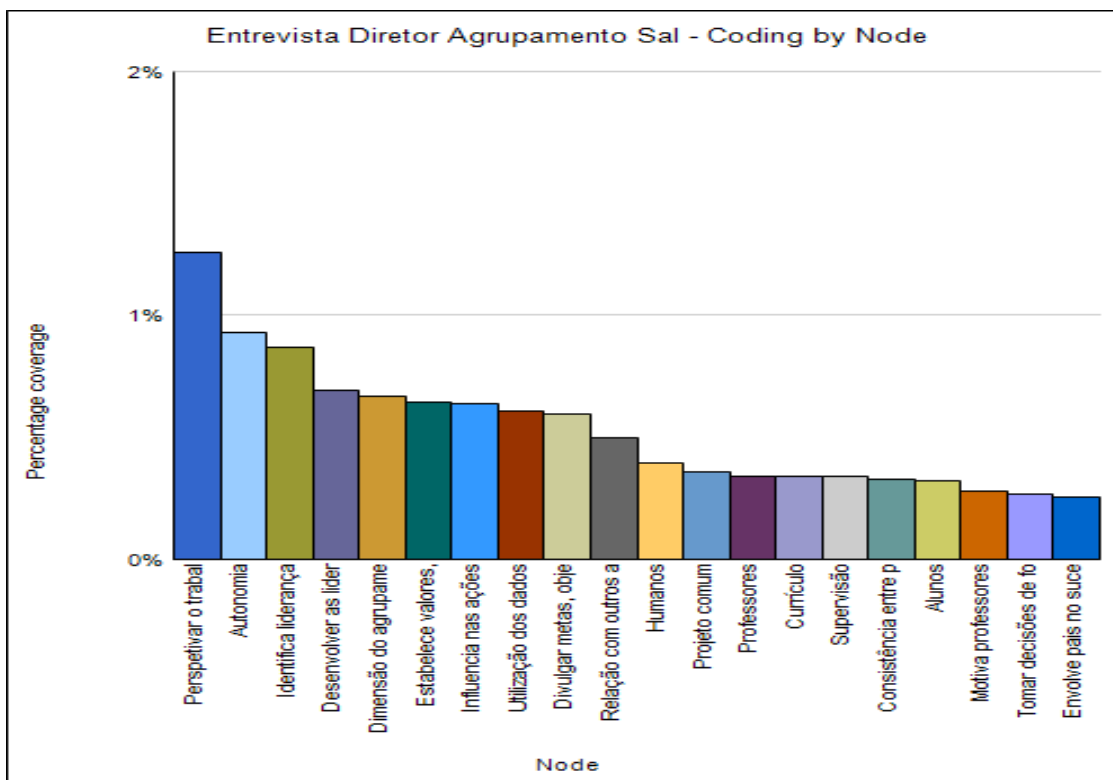


Figura 29. Categorias mais referenciadas pelo diretor do Agrupamento Sal

Como se pode verificar pela figura, as categorias mais referenciadas pelo diretor do Agrupamento Sal é ao nível das dimensões desenvolver as pessoas e ajustar e orientar a organização. Em relação à primeira o diretor centra o discurso na necessidade de perspetivar o trabalho de forma diferente e da necessidade de apoiar o desenvolvimento das lideranças. Na segunda dimensão as referências são relativas à autonomia do agrupamento, à redefinição de papéis e responsabilidade pela identificação de lideranças e por último à dimensão do agrupamento como facilitador da criação de condições de trabalho.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista do diretor do Agrupamento Sal.

Na dimensão *Definir uma Orientação* centra o seu discurso na construção de uma visão comum. Considera que as metas e os objetivos do agrupamento estão bem definidos em função da caracterização do agrupamento. Os objetivos estão definidos no projeto educativo do agrupamento, mas também num outro documento orientador, elaborado pelo agrupamento, o plano estratégico. As

metas e os objetivos que constam no projeto educativo foram divulgados pela colocação do documento na página do agrupamento. Os objetivos que constam no plano estratégico são divulgados pelo envio do documento a todos os docentes. O agrupamento para além dos documentos já referidos, por solicitação da Inspeção Geral de Educação, elaborou um plano de melhoria. Os três documentos foram elaborados com a participação alargada de todos os docentes, como afirma o diretor:

“Este plano, tal como o plano de melhoria foi feito, não foi feito por mim ou pelo Conselho Pedagógico, isto tudo foi à base, eles é que fizeram e depois retorna e é analisado.” (Diretor do Agrupamento Sal)

A definição e a divulgação de objetivos e da visão do agrupamento, apresentados nos documentos estruturantes, são fundamentais nos modelos de liderança transformacionais (Leithwood et al., 2011). A participação de todos os professores nessa definição, através de discussão nos departamentos e em vários órgãos do agrupamento, promove a aceitação e a integração de alguns desses objetivos coletivos como objetivos individuais. De acordo com os mesmos autores, se isto não acontecer os objetivos da organização não têm valor motivacional para os professores.

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, destaca o problema da autonomia para o agrupamento. Ele afirma que a autonomia não existe e considera que a autonomia devia incidir sobre os aspetos que o diretor e outras estruturas da escola decidissem para a boa organização e funcionamento do agrupamento, nomeadamente recursos materiais e financeiros. Diz que chegou a pensar em formalizar um contrato de autonomia no sentido de ter a possibilidade de ter mais técnicos a trabalhar no agrupamento.

“A autonomia devia de ir precisamente para os aspetos em que o diretor e as suas equipas, e quando digo equipas estou a falar também das estruturas intermédias, decida o que é que é melhor para a escola.” (Diretor do Agrupamento Sal)

“O que a escola tem de ter autonomia, é para gerir os seus recursos, da maneira que achar mais conveniente, recursos, quer materiais, quer financeiros.” (Diretor do Agrupamento Sal)

Nesta dimensão, à qual o diretor dá grande destaque às práticas associadas, menciona a importância das lideranças a nível das estruturas intermédias e do apoio que foram numa fase inicial do seu mandato, já que não tinha experiência anterior de gestão. Outro ponto que é focado prende-se com a dimensão do agrupamento. O diretor considera que a pequena dimensão do agrupamento traz vantagens, quando por exemplo passa por todas as turmas para falar com os alunos, e traz desvantagens com o aparecimento de “probleminhas”.

“Se as escolas pequenas têm a vantagem da proximidade e das coisas serem muito mais familiares, têm outras desvantagens, precisamente por ser mais familiar, às vezes há “probleminhas”, que nas outras escolas pura e simplesmente não existem.” (Diretor do Agrupamento Sal)

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem*, a qual não é central no discurso do diretor, devido a não apresentar muitas referências na entrevista, destaca-se as categorias associadas ao apoio ao ensino. A questão da utilização dos dados é a categoria que mais referências apresenta. Neste ponto, o diretor percebe que os professores devem usar os dados, nomeadamente das avaliações dos alunos. No entanto afirma na entrevista que não tem a certeza dessa utilização e nem sabe se os que utilizam se o fazem de forma correta. Na questão dos recursos humanos, o diretor diz que não depende dele a afetação de pessoal docente e não docente, estando limitado a esse nível. O diretor diz que um dos calcanhares de Aquiles do agrupamento é a supervisão. No entanto já foram desencadeados mecanismos nesse sentido a nível de departamento, mas neste momento em regime de voluntariado.

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas* o diretor dá uma grande ênfase quanto à necessidade de perspetivar o trabalho de forma diferente, nomeadamente a nível da direção de turma e a nível da monitorização dos resultados escolares dos alunos.

“É que eu sou defensor de que deve haver um espaço em que o diretor de turma tem de estar com os seus alunos.” (Diretor do Agrupamento Sal)

“A análise dos resultados faço eu. Eu pego na pauta e faço a análise dos resultados, não preciso de ter uma estrutura para me fazer a análise dos resultados. Eu faço isso.” (Diretor do Agrupamento Sal)

“Eu acho que a autoavaliação não tem nada que ir analisar esses resultadozinhos, deve ir a outras questões e deve incidir sobre a questão da organização, a autoavaliação deve incidir sobre a questão da organização, isto é a minha perspetiva.” (Diretor do Agrupamento Sal)

O diretor trabalha em colaboração com os coordenadores de departamento e de equipas, desenvolvendo processos de grupo e de desenvolvimento das lideranças e envolvendo estes nas tomadas de decisão da escola. Nesta dimensão o diretor dá alguma importância de haver alguma consistência entre o discurso que apresenta e as práticas que desenvolve, construindo ao longo do tempo uma confiança e respeito pelos professores.

Na última dimensão, o diretor afirma que os resultados escolares influenciam as suas ações, porque segundo ele, os resultados são uma preocupação constante e ele também quer ter uma escola que apresente bons resultados. A influência dos resultados, segundo o diretor, situam-se ao nível da nomeação de professores para alguns cargos, como diretores de turma e na distribuição de serviço docente.

Os alunos

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos alunos do Agrupamento Sal originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

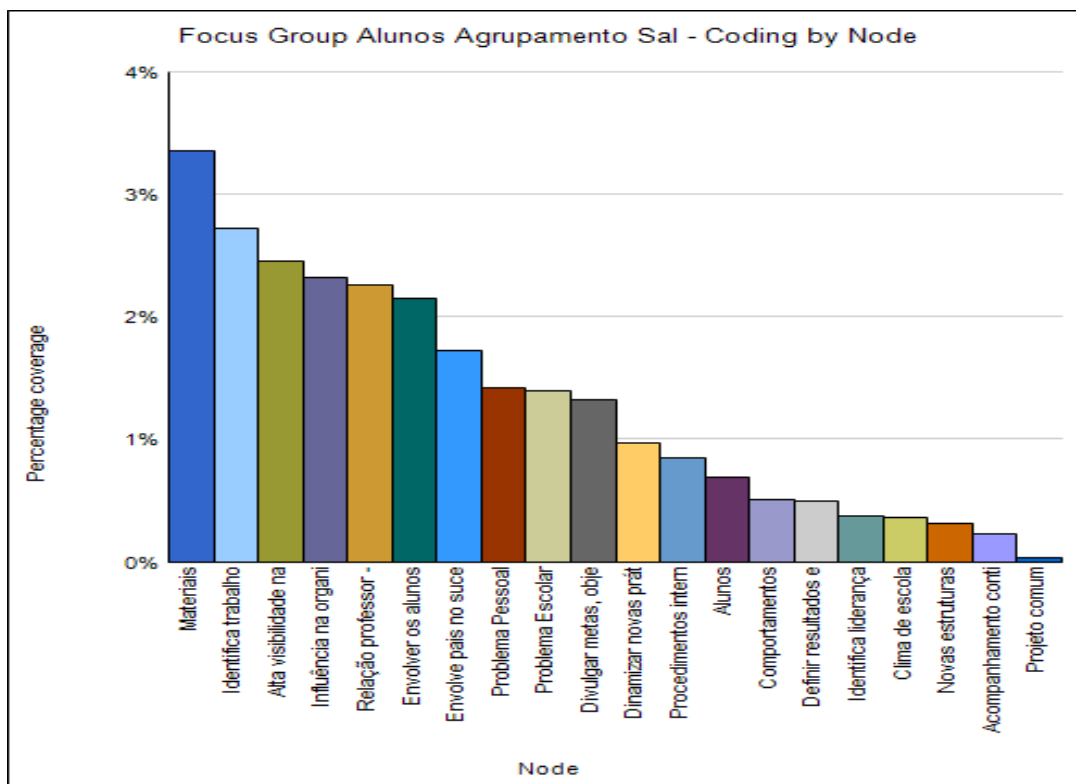


Figura 30. Categorias mais referenciadas pelos alunos do Agrupamento Sal

Como se pode verificar pela figura, o discurso dos alunos do Agrupamento Sal distribui-se pelas várias dimensões, nas categorias mais referenciadas. A primeira tem a ver com os recursos materiais no apoio ao ensino. Na segunda, os alunos identificam o trabalho colaborativo dos professores do agrupamento. Na dimensão desenvolver as pessoas, os alunos confirmam a presença do diretor a circular pela escola e em interações com eles. Uma outra categoria que os alunos mais referenciam é a influência dos resultados escolares na organização da escola.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos alunos do Agrupamento Sal.

Na primeira dimensão, o seu discurso incide mais sobre a questão da construção de uma visão comum. Afirmam que o diretor passa nas turmas, no início do ano letivo para falar com eles, onde aborda alguns assuntos relacionados com o agrupamento. Nestas conversas, o diretor transmite as suas expetativas, nomeadamente em relação ao comportamento e aos

resultados escolares.

“Normalmente, ele vai sempre no início do ano, desejar um bom ano letivo” (ASa 2)

“Espera que nós tenhamos bons resultados” (ASa 3)

Os alunos não têm conhecimento do que é o projeto educativo do agrupamento, nem de algum projeto comum a todo o agrupamento.

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, os alunos identificam a existência de trabalho colaborativo e percecionam-no pelas interpelações que a diretora de turma faz sobre acontecimentos em sala de aula de diferentes disciplinas.

“Trabalham em conjunto, porque nós estamos numa aula e no outro dia a diretora de turma já sabe o que é a gente fez.” (ASa 2)

Os alunos também têm a perceção que os professores realizam testes em conjunto o que faz com que perguntem a alunos de outras turmas, com professor diferente, as perguntas dos testes.

“Perguntamos as perguntas do teste...” (ASa 4)

Os alunos também identificam o trabalho colaborativo nas atividades que envolvem mais de uma disciplina. Os alunos confirmam que realmente os pais são chamados à escola, mas quase exclusivamente pela diretora de turma para tratar de assuntos relacionados com a assiduidade, comportamento e aproveitamento. Os alunos identificam o diretor como o responsável máximo do agrupamento.

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, os alunos fazem mais referências a questões associadas à categoria fornecer suporte individual. Referem que o diretor circula muito pela escola, e que interage bastante com eles.

“Ele passeia muito” (ASa 2)

“Diz sempre qualquer coisa” (ASa 3)

A nível de apoio individual, os alunos sentem que a escola se preocupa não só com as questões escolares mas também com os problemas pessoais. A pessoa com quem normalmente tratam destes problemas é com o diretor de

turma. Se o problema escolar for numa disciplina os alunos dizem que falam diretamente com o professor.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem*, os alunos dão grande destaque na sua entrevista ao apoio ao ensino, principalmente à questão do material de apoio em sala de aula. Os alunos sentem falta de material nas salas de aula e de material de apoio ao cumprimento dos programas.

“Quando vamos à biblioteca pedir um esquadro ou qualquer coisa, ou estão todos estragados.” (ASa 1)

“Os quadros brancos...por vezes, não há marcadores para os quadros.” (ASa 4)

Os alunos dão, igualmente, grande destaque à relação professor – aluno, nomeadamente a na questão do acompanhamento pedagógico e no conhecimento que os professores têm das suas dificuldades.

“Sim, a maior parte sim.” (ASa 4)

“Sim, alguns muito bem.” (ASa 2)

“Grande parte deles, já vem connosco desde o 7º.” (ASa 4)

Os alunos na sua entrevista confirmam o desenvolvimento de atividades pelo agrupamento, no sentido de os envolver na escola, em várias áreas como a segurança, por exemplo.

Para terminar, a nível dos Resultados Escolares, os alunos definem como resultado escolar as notas da pauta e os conhecimentos que adquirem. Eles percecionam que os resultados escolares influenciam a organização do agrupamento, nomeadamente na questão dos apoios que todos os anos são reajustados em função não só da avaliação externa mas também da avaliação interna.

“Há apoio a matemática, físico-química, inglês...” (ASa 1)

“Para aqueles que estão mais desmotivados.” (ASa 3)

“Normalmente para aqueles que chumbam.” (ASa 2)

Os coordenadores

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos professores coordenadores do Agrupamento Sal originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

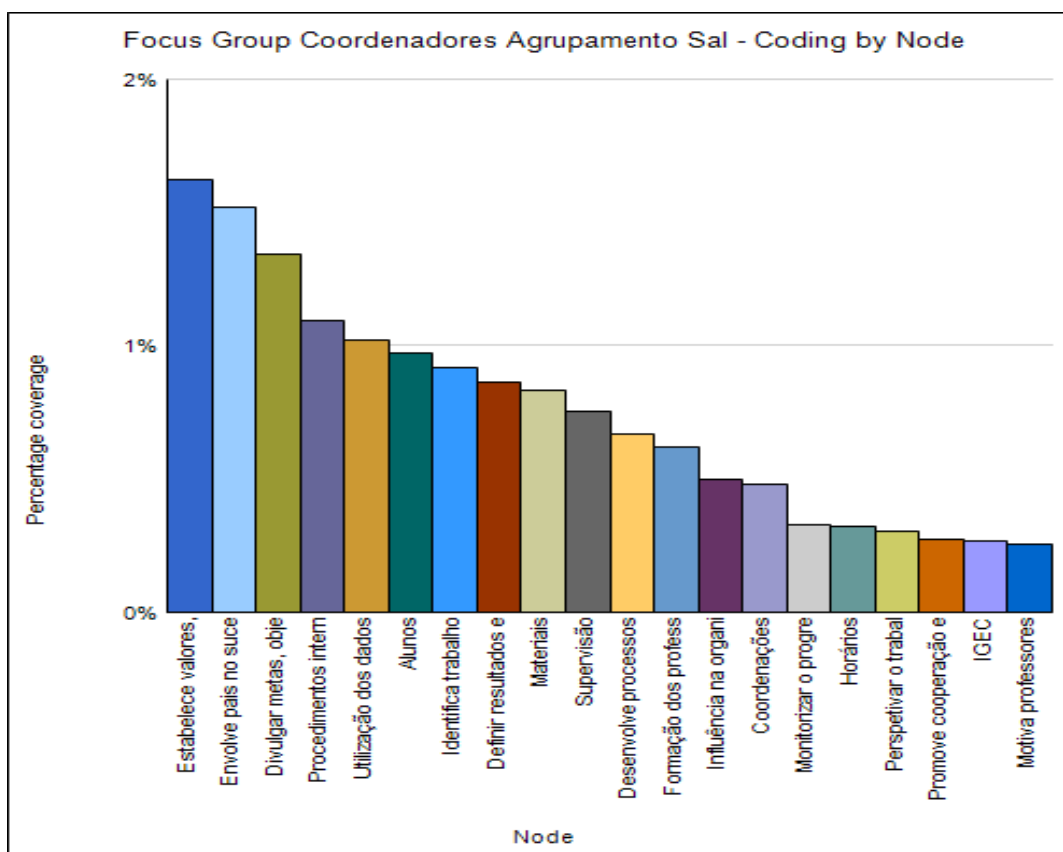


Figura 31. Categorias mais referenciadas pelos coordenadores do Agrupamento Sal

Como se pode verificar pela figura, duas das categorias mais referenciadas pelos professores coordenadores do Agrupamento Serra são no âmbito da construção de uma visão comum para o agrupamento: Estabelecer valores, metas e objetivos e a sua divulgação. A construção de relações com a s famílias e a comunidade passa pelo envolvimento dos pais no sucesso escolar dos seus educandos. As outras duas categorias mais referenciadas pertencem à dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem e têm a ver com a necessidade de monitorizar a atividade escolar estabelecendo procedimentos internos de acompanhamento e utilização dos dados.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos

coordenadores do Agrupamento Sal.

Os coordenadores do agrupamento, na dimensão *Definir uma Orientação*, dão ênfase à construção de uma visão comum para o agrupamento. Consideram que a definição de metas está correta, uma vez que foi feita em função do contexto social e que não houve grandes alterações. Identificaram quais eram as três grandes metas do agrupamento. A nível da divulgação dizem que os professores estão bem conscientes das metas e objetivos do agrupamento assim como os encarregados de educação que são informados nas reuniões iniciais com o diretor de turma. Dizem ainda que as metas e os objetivos podem, em último caso, ser consultados na página da escola. Confirmam que o diretor transmite as suas expetativas aos alunos, percorrendo todas as salas de aula. A expetativa dos professores em relação aos alunos é baixa, porque, segundo eles, os alunos apresentam uma qualidade e um nível cultural mais baixo assim como uma maior imaturidade.

“O que é certo é que os alunos de agora, já não têm a mesma qualidade, o mesmo nível cultural, o problema está aí.” (CSa 2)

“Nós a nível do 1.º ciclo notamos isso, os alunos que iniciam a escolaridade no 1.º ano, cada vez mais infantis, mais imaturos.” (CSa 4)

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, os coordenadores destacam a construção de culturas colaborativas. Os coordenadores identificam trabalho colaborativo nos grupos disciplinares e entre os diretores de turma, afirmando que existe um grande espírito de entreajuda. No entanto este trabalho é informal, uma vez que os horários não contemplam tempos comuns para este trabalho.

“Em termos de equipa, às vezes o que é difícil é gerir os horários para nos conseguirmos juntar, para trabalhar.” (CSa 6)

São desenvolvidos processos de grupo, nomeadamente a nível das equipas de trabalho. Aqui, é dado destaque à estabilidade das equipas ao longo dos anos, permitindo construir dinâmicas de grupo. Percecionam a importância do envolvimento dos pais no sucesso educativo dos alunos.

“Todos nós temos isto presente, para o sucesso dos alunos é preciso envolver os pais, todos nós já chegámos a essa conclusão.” (CSa 2)

Sentem que o agrupamento não tem sido muito eficaz em elaborar estratégias para trazer os pais à escola. No entanto as escolas de 1.º ciclo e os jardins-de-infância têm construído uma dinâmica própria no envolvimento dos pais.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem*, os coordenadores dão ênfase à monitorização da atividade escolar e ao apoio ao ensino. Na primeira categoria mencionam o desenvolvimento de procedimentos internos de acompanhamento, a nível dos departamentos, de planificações e atividades.

“Começa logo pelo acompanhamento da planificação trimestral, que fazemos em conjunto e depois à partida, os conteúdos acabam sempre por ser tratados.” (CSa 5)

“Arranjei, também, uma ferramenta de acompanhamento a nível pedagógico, em sala de aula, com os professores e com os alunos, uma coisinha leve, não correu mal, foi uma experiência.” (CSa 2)

Os dados do acompanhamento do progresso dos alunos são utilizados principalmente nos departamentos e na estrutura que o agrupamento criou, a interciclos. Os dados são apresentados em pedagógico e depois vão aos departamentos e às restantes estruturas intermédias para serem trabalhados. A nível de recursos materiais o agrupamento está bem equipado, inclusive as escolas de 1.º ciclo que tiveram uma intervenção por parte da autarquia no final do ano letivo anterior.

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, os coordenadores fazem algumas referências à formação de professores e a formas diferentes de perspetivar o trabalho. Na primeira, é possível verificar pelas entrevistas, que o agrupamento tem uma boa dinâmica a nível de formação interna, que é realizada no final do dia.

“Há formação interna.” (CSa 3)

“Normalmente temos sempre, aqui, um plano de formação interna, feito com algum cuidado, de forma a abraçar o mais possível a comunidade escolar, nomeadamente professores e também funcionários.” (CSa 2)

Quando a formação é fora do agrupamento, são dadas facilidades aos professores para realizarem permuta de aulas. O agrupamento realizou uma aposta forte na área da segurança, estabelecendo estruturas por todas as escolas do agrupamento e realizando um trabalho de envolvimento de toda a comunidade escolar, situação apenas existente neste agrupamento.

Os coordenadores definem o resultado escolar como a evolução ou a formação integral dos alunos. Pela entrevista também foi possível confirmar que existe um acompanhamento, informal, dos alunos enquanto permanecem no agrupamento. Os coordenadores também comentam o facto de sentirem alguma pressão externa quanto à valorização quase exclusiva aos “resultados das pautas”.

“Fazem-nos querer que é isso (resultados das pautas), mas não é.”
(CSa 2)

“Mas fazem-nos querer sempre que é a pauta que vale, que é isso que nos pedem.” (CSa 2)

Na perceção dos coordenadores os resultados escolares influenciam na organização do agrupamento, a nível de apoios e tutorias aos alunos, à reformulação de estratégias de melhoria e por vezes num acompanhamento mais individualizado dos alunos.

“Eu acho que sim, claro que sim.” (CSa 2)

“Acompanhamento individual alunos e professores.” (CSa 2)

“Reformulação de estratégias. É sistemático.” (CSa 3)

“O interciclos foi o resultado de uma falha que nós sentimos a esse nível, para colmatar essa falha, nasceu o interciclos, é por aqui...”
(CSa 1)

Os coordenadores fazem referência, a nível de resultados, à avaliação externa, nomeadamente ao relatório da Inspeção Geral de Educação e Ciência, no que diz respeito aos pontos a melhorar e que levou a criar novas estruturas.

Os professores

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos professores do Agrupamento Sal originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

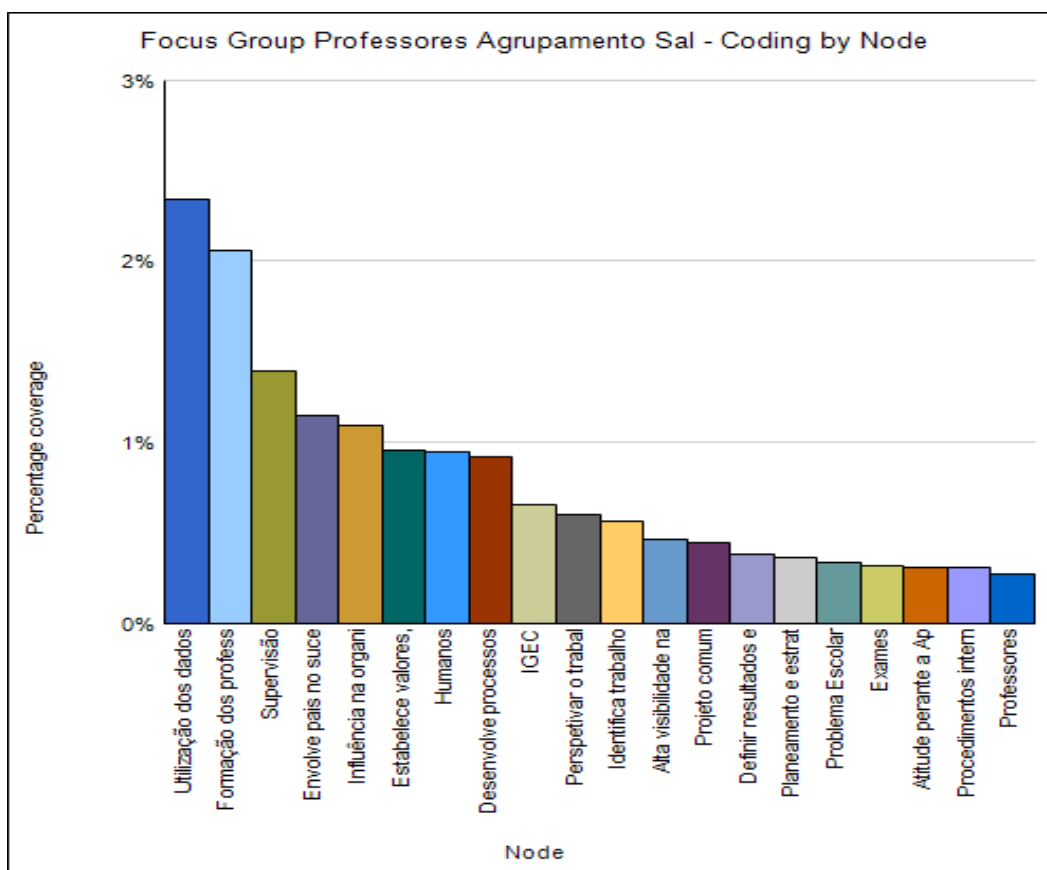


Figura 32. Categorias mais referenciadas pelos professores do Agrupamento Sal

Ao analisar a figura, verificamos que a categoria com mais referências é a utilização dos dados, relacionada com a monitorização da atividade escolar. A formação de professores também é muito referenciada. Melhorar o programa de ensino e aprendizagem pelo desenvolvimento de práticas associadas ao apoio ao ensino – supervisão também surge no discurso dos professores. As outras duas categorias com mais referências são a necessidade de envolver os pais no sucesso educativos dos seus educandos e a influência dos resultados escolares sobre a organização do agrupamento.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos professores

do Agrupamento Sal.

Os professores do agrupamento, na dimensão *Definir uma Orientação*, tal como os outros participantes no estudo do agrupamento, destacam a construção de uma visão comum para o agrupamento. Consideram que a definição de objetivos não está adequada aos alunos, tendo estes muitas dificuldades em atingi-los. Um dos motivos que apontam para esta desadequação é o facto de não se ter em conta as coortes de alunos, quando se estabelecem os objetivos a longo prazo.

“Essa meta foi estabelecida num ano bom, com turmas excelentes de 9.º ano e entretanto não voltámos a ter turmas desse género.” (PSa 1)

“A regra mais simples, se fosse tido em conta o recrutamento, para estes alunos, tendo em conta estas médias faria mais sentido e não aquelas médias cegas.” (PSa 5)

Na entrevista os professores transmitem algum desânimo quanto à discussão dos documentos orientadores do agrupamento dizendo que “a discussão não leva a lado nenhum”.

“Aquilo que eu sinto é que cada vez se discute menos e eu própria discuto menos porque eu sei que aquela discussão não vai levar a lado nenhum. Portanto, mais vale fazer logo aquilo que se tem que fazer. É triste dizer isto.” (PSa 5)

“É algo que é um bocadinho imposto, temos aquele trabalho, temos os alunos e temos de tentar resolver o problema.” (PSa 5)

São definidas estratégias de melhoria, mas estas centram-se exclusivamente nas disciplinas de matemática e de português deixando de fora todas as outras disciplinas que fazem parte do currículo.

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, os professores tal como os coordenadores fazem mais referências à construção de uma cultura colaborativa no agrupamento, através do desenvolvimento de processos de grupo e da identificação de trabalho colaborativo. Em relação ao primeiro confirmam o desenvolvimento de processos de grupo, nomeadamente a nível dos grupos disciplinares, no entanto sentem falta de tempos comuns nos horários.

“No primeiro ano que começámos a trabalhar aqui na escola, tínhamos uma tarde, 4.ª feira à tarde tínhamos dois tempos, no nosso horário.” (PSa 1)

“É mais uma partilha, uma entreajuda, entre nós.” (PSa 5)

“Eu tenho tido colegas diferentes a matemática e temos feito sempre o trabalho em conjunto, sem necessidade de haver pressão.” (PSa 5)

“Mas é mais por nossa parte e iniciativa. Era um trabalho mais lucrativo, trabalhar em colaboração.” (PSa 2)

Os professores identificam trabalho colaborativo nos grupos disciplinares e consideram que é mais “lucrativo” trabalhar dessa forma. Percecionam que o agrupamento desenvolve estratégias para levar os pais à escola. As dificuldades estão mais centradas a nível do terceiro ciclo, sendo na educação pré-escolar e o 1.º ciclo onde a adesão dos pais é maior.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem* dão ênfase ao apoio ao ensino. A supervisão é uma das categorias à qual é dada destaque pelos professores do agrupamento. Esta passa mais pelo acompanhamento das planificações e cumprimento dos programas, mas no grupo disciplinar de matemática existe, em regime de voluntariado, um processo informal de observação de aulas.

“Na altura falámos, entre nós, deixámos que a qualquer momento, sem qualquer constrangimento, qualquer um de nós podia ir assistir a uma aula de um colega, ou mesmo a coordenadora, entrar nas nossas aulas. Sem qualquer constrangimento.” (PSa 5)

A nível de recursos humanos os professores sentem falta de técnicos especializados, como por exemplo psicólogo e terapeuta da fala. Também justificam os problemas existentes com o sistema informático do agrupamento, com a falta de horas para o professor de informática, no âmbito do plano tecnológico. Na categoria da monitorização da atividade escolar a utilização dos dados, é a que apresenta mais referências no grupo de discussão focalizada. Os dados provenientes de relatórios são lidos e são utilizados para um acompanhamento da atividade escolar, principalmente a nível dos departamentos e grupos disciplinares.

“O caso do interciclos vejo as dificuldades que são apontadas, caso venha a trabalhar com esses alunos e se não for eu a trabalhar com eles passo essa informação a quem for trabalhar com esses alunos.” (PSa 1)

“Foi-nos dado a informação que a autoavaliação achava que nós não fazíamos fichas formativas, embora nós as fizéssemos, evidentemente, só que não as registávamos no sumário. Fomos alertados para essa situação e começamos a registar no sumário.” (PSa 1)

“Também havia aí uma informação que era passada ao 1.º ciclo na matemática, para eles trabalharem determinados conteúdos que nós sentíamos por vezes falta, faz essa ligação.” (PSa 2)

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, o grande destaque é á estimulação intelectual e à categoria da formação de professores, que no agrupamento é quase exclusivamente interna. Referem o facto de o centro de formação ter pouca oferta para os professores, levando alguns a ir procurar a outros centros formação, por vezes paga.

“As formações são pagas, cada vez mais.” (PSa2)

“Temos tanto trabalho neste momento, que estas formações pós-laborais, tornam-se extremamente cansativas para nós, pelo menos eu falo por mim.” (PSa 1)

“Eu tive foi um brinde este ano, com a formação das metas. Na altura, com muito trabalho, aquilo era online, era mesmo impossível, com muita pena minha, mas não consegui fazer, o que aconteceu com muitos colegas.” (PSa 5)

Os professores referem a existência de um sistema de acesso a documentos, que foi criado pelo agrupamento, numa plataforma informática e que facilita bastante o trabalho dos professores. Os professores têm a percepção que o diretor circula pela escola, inclusive vai às salas, e que interage com os alunos.

Por último, os professores associam resultado escolar ao crescimento, à evolução do aluno ao longo dos diferentes ciclos.

“Resultado escolar é o crescimento do aluno. A nota é, no fundo, o reflexo.” (PSa 5)

“Para nós, do 1.º ao 4.º ano, é ver toda a evolução do aluno, que acompanhamos ao longo deste ciclo.” (PSa 3)

Mencionam a avaliação externa a nível dos resultados da matemática, que houve uma evolução positiva, mas também na questão da oscilação do grau de dificuldade dos exames e do impacto que essa avaliação tem nos agrupamentos, nomeadamente a nível de horas.

“Tivemos matemática acima da média nacional. Este ano, também, é verdade, mas por exemplo, o exame do ano passado nada tinha a ver com o exame deste ano. Isto há muitas variáveis.” (PSa 5)

“A organização dos horários, mas acho que isso já está há muito tempo. A matemática é lecionada logo nos primeiros tempos.” (PSa 2)

Tal como os coordenadores, os professores sentem que os resultados escolares influenciam na organização do agrupamento, a nível dos apoios, quase exclusivos às disciplinas com exame nacional e nos horários, já que essas disciplinas são sempre colocadas aos primeiros tempos da manhã.

Os dados obtidos pelos diferentes documentos estruturantes do agrupamento e o relatório da avaliação externa elaborado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência revelam que os pontos fortes do agrupamento se situam ao nível do abandono escolar que é reduzido, na boa relação existente entre o agrupamento e os pais, entre o agrupamento e as instituições, nomeadamente a autarquia e um bom clima de escola. As estratégias de melhoria do agrupamento deviam centrar-se na adoção de mecanismos que diminuam a discrepância entre a avaliação interna e externa, envolver mais os alunos nos processos de decisão da escola, reforço da articulação e sequencialidade da aprendizagem e reforço do trabalho colaborativo.

A nível da avaliação interna, o agrupamento apresenta taxas de repetência com valores médios de 7% no 1.º ciclo, 8% no 2.º ciclo e de 22% no 3.º ciclo. A taxa de abandono escolar apresenta um valor quase inexistente.

A nível da avaliação externa os resultados dos exames de 6.º ano no agrupamento apresentam oscilações nos últimos quatro anos, no entanto os dois últimos anos registam uma evolução positiva. Os resultados dos exames

de 9.º ano revelam uma evolução positiva nos últimos quatro anos, com os dois últimos anos a registar uma média nos exames superior à média nacional.

Os dados do Agrupamento Sal revelam uma grande preocupação com a *Melhoria do Programa de Ensino e Aprendizagem*, centrada na utilização dos dados e na supervisão pedagógica. Para Robinson, V. (2011) esta dimensão apresenta um efeito médio de 0,42 sobre os resultados escolares dos estudantes, uma vez que fornece feedback aos professores sobre o seu trabalho. Tal como Robinson, Sun (2010) na sua meta-análise reporta efeitos moderados desta dimensão, mas estes são significativos na alteração que produzem nos professores a nível de atitude. Para Hallinger (2003) e Waters et al. (2003) a supervisão é fundamental no sentido que fornece recursos que apoiam o ensino e a avaliação das atividades. O diretor tem uma perceção, da evolução das dimensões da liderança positiva, excetuando a supervisão. Os professores têm uma perceção muito positiva da liderança do diretor no que diz respeito às dimensões associadas: definição de objetivos, cultura, estrutura, estimulação intelectual, apoio individual e apoio individual.

No que diz respeito à distribuição da liderança, os dados do questionário do diretor são negativos. Na entrevista foi explícito por parte do diretor os problemas que teve em nomear os docentes que depois iriam ser votados em departamento para coordenador. O número reduzido de professores do agrupamento e o perfil foram fatores limitativos neste processo. No que diz respeito ao trabalho colaborativo, este é avaliado positivamente, principalmente o que é desenvolvido entre os coordenadores de departamento. Printy (2010, p.113) suporta este dado indicando que o trabalho colaborativo orientado para a melhoria é um requisito para a qualidade do ensino. Os professores no que diz respeito à distribuição da liderança fazem uma avaliação positiva, considerando o impacto, das equipas constituídas no agrupamento, como positivo. O diretor não desenvolve práticas de distribuição de liderança, uma vez que tem mantido os coordenadores e coordenadores de equipas, não reajustando as equipas a este nível.

Nas práticas associadas ao desenvolvimento das pessoas, o diretor tem particular cuidado, respeitando os professores quando desenvolve novas

formas de trabalho ou na questão do desenvolvimento das lideranças, trabalhando em colaboração com os coordenadores. Finnigan e Stewart (2009) sugerem que os líderes escolares de sucesso “fornecem apoio aos professores no seu esforço de melhoria...”. O agrupamento apresenta uma grande dinâmica no que diz respeito ao desenvolvimento de formação interna, combatendo dessa forma a pouca oferta existente no centro de formação.

4.3 Estudo de caso do Agrupamento Ria

O diretor do agrupamento considera que a ação que mais influi nos resultados dos alunos é a *Reestruturação da Escola* e depois a *Definição de uma Visão para o Agrupamento*.

Nas dimensões associadas à Liderança, apresenta uma média positiva nas dimensões *Definição de Objetivos*, *Desenvolvimento das Pessoas*, *Reestruturar a Organização* e *Utilização dos Dados*. Mas apresenta uma média negativa nas dimensões *Supervisão* e *Confiança nos Professores*. As práticas associadas à dimensão Supervisão estão menos presentes em escolas de ensino básico. A dimensão Confiança nos Professores apresentar um resultado médio de 1 (a média desta dimensão é 2,3).

As próximas quatro dimensões, no âmbito da Distribuição da Liderança apresentam duas delas, uma média negativa: Liderança Distribuída (2,5) e Coordenadores têm um impacto positivo nos padrões de ensino e aprendizagem (2,66). Como referido anteriormente, a falta de confiança nos professores influencia a distribuição de liderança por parte do diretor, centrando em si, na sua equipa e nos coordenadores de departamento todas as tomadas de decisão.

As seguintes quatro dimensões, associadas à *Cultura e Condições de Escola* (Processos de escola – fatores mediadores) apresentam resultados médios positivos. As subcategorias da dimensão *Melhoria das Condições (gerais) de Escola* – categoria Melhoria das Condições de Escola, apresentam valores muito diferentes. Com valores negativos temos a Quantidade de

Trabalho dos Professores. Dentro da categoria *Melhoria das Condições de Sala de Aula*, a Dimensão das turmas apresenta um valor médio de 2. Este agrupamento é um agrupamento com uma dimensão média, havendo turmas nos diferentes ciclos com 26-28 alunos.

As últimas quatro dimensões, associadas aos Resultados Intermédios, apresentam todas, um resultado médio positivo.

Passando à análise por item, e apenas as que se destacam positivamente ou negativamente, começamos pela dimensão Desenvolvimento das pessoas e no item relacionado com a promoção das lideranças dos professores. Aqui o resultado é negativo (2), significando que o diretor não desenvolve práticas no sentido de trabalhar a liderança nos outros elementos da comunidade. Pela positiva destacamos o estímulo por parte do diretor por forma a colocar os professores a pensar nas aprendizagens para lá do currículo. As práticas de liderança no sentido da Supervisão não têm evoluído no agrupamento nos últimos anos, tanto ao nível de observação de aulas nem no acompanhamento dos professores no sentido de melhoria das suas práticas. Apresenta valores muito baixos (1 - 2,33) na confiança dos professores. A maioria das tarefas de liderança é desempenhada pelo diretor e coordenadores (2 - 2,15), sendo a liderança atribuída por nomeação. O diretor considera que os coordenadores têm um papel importante na partilha dos valores (4 - 3,5). O diretor percebe que os coordenadores não têm influência em elevar os níveis de assiduidade dos alunos. Nestes últimos anos têm havido o desenvolvimento de práticas no sentido de aumentar o empenho dos professores nas atividades (4) e melhorar o comportamento dos alunos e a disciplina (4). Os atrasos aos primeiros tempos da manhã por parte dos alunos tem motivado a desenvolver estratégias para diminuir estes índices. Segundo a perceção do diretor, existe uma cultura de aprendizagem por parte dos alunos, pelo respeito que estes demonstram para com os colegas que têm boas notas (4) e os alunos sentem que a escola é segura (4). O diretor percebe que a maioria dos professores partilha os mesmos valores (4). A nível da colaboração externa e oportunidades de aprendizagem o diretor assinala o facto de ter havido uma evolução positiva (4) na colaboração da escola com outras escolas e instituições. Também percebe que têm sido criadas condições para os alunos se responsabilizem

pelas suas aprendizagens. A nível das condições de escola, destacamos o valor negativo (1), no fator referente aos alunos com capacidade académica semelhante serem agrupados. Na entrevista o diretor menciona este facto dizendo que é feito de forma consciente essa não junção de alunos. Foram desenvolvidas práticas no sentido de desenvolver mecanismos para simplificar as tarefas dos professores (4 - 2,66), no entanto o diretor considera que a quantidade de trabalho administrativo dos professores ainda é desadequada (1 - 3). Segundo a sua perceção os professores do agrupamento têm um número excessivo de alunos (2 - 2).

O diretor do agrupamento Ria, apresenta uma perceção positiva em todos os níveis do modelo e apenas as dimensões confiança nos professores, supervisão, liderança distribuída e os coordenadores têm um impacto positivo nos padrões de ensino e aprendizagem apresentam valores negativos.

No que diz respeito aos alunos do Agrupamento Ria, participaram 113 alunos de 9.º ano. As respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 11 dimensões do questionário (quadro 17)

Dimensão	Média
Ambiente Familiar	4,5
Trabalho do Professor	3,66
Absentismo	
Participação na aula	4
Definição de objetivos próprios	3,33
Atividades extracurriculares	2,66
Autoconceito académico	4
Compromisso	3,28
Colegas	4
Utilidade	4
Identificação com a escola	3,25

Quadro 17. Média das dimensões no questionário dos alunos do agrupamento Ria

Na primeira dimensão, *Ambiente Familiar*, registam-se valores elevados com a média nesta dimensão de 4,5 (em 5). Destacamos os itens relacionados

com os pais incentivarem a participar em atividades e eventos da escola (3), abaixo da média da dimensão. O item os auxiliares ajudam a fazer o trabalho de casa, com um valor de 4. Todos os outros itens são cotados com o valor máximo.

Na segunda dimensão, *Trabalho do Professor*, a média é de 3,66. Há um item com o valor máximo que é a maioria dos meus professores espera que eu faça sempre o meu melhor. Existem 3 itens que apresentam um valor de 3: A maioria dos professores utiliza atividades variadas; Os professores discutem o meu trabalho comigo; Sou estimulado na aula pelo professor.

No que diz respeito ao *Absentismo*, 46% dos alunos chega atrasado à escola 1-5 vezes por semana. O número de vezes que não falta às aulas sem autorização dos pais é 78% e a percentagem de alunos que não falta dias inteiros às aulas, sem autorização dos pais é de 93%.

Na dimensão *Participação na aula* a média é de 4, com os alunos a responder sempre que lhe colocam questões na aula (5).

Na dimensão *Definição de objetivos próprios*, apresenta uma média de 3,33, com o fator *Nas aulas os alunos participam nas decisões sobre as tarefas*, a apresentar um valor elevado (4).

A dimensão *Atividades extracurriculares regista* os valores mais baixos entre todas as dimensões (2,66) o que revela que os alunos do agrupamento participam pouco nas atividades extracurriculares que o agrupamento oferece. O item com o valor mais baixo é o de *Participação em eventos com outras escolas* (1). O item Participo em eventos desportivos na minha escola tem o valor de 4.

No *Autoconceito académico*, os alunos deste agrupamento registam um valor elevado (4). Todos os itens desta dimensão são pontuados com este valor, excetuando Acredito que concluirei a escola secundária, com valor de 5 e o item, Estou satisfeito com as minhas notas, com o valor de 3.

A dimensão *Compromisso* regista um valor médio de 3,28. Os resultados revelam que todos os itens apresentam este valor médio exceto os fatores A

Maioria dos meus professores desenvolve estratégias para ajudar os alunos e Relaciono-me bem com a maioria dos meus professores, ambas com valor 4.

A dimensão *Colegas* regista o valor de 4 e significa que os alunos conhecem bem os colegas da escola e o relacionamento é bom.

A dimensão *Utilidade* apresenta uma média de 4, e demonstra que os alunos valorizam a escola como preparação para a vida. No entanto os itens apresentam valores um pouco diferentes. O item *O que aprendo na escola é útil fora da escola* tem valor de 3, enquanto *O meu trabalho escolar está a ajudar-me a preparar para a vida*, tem valor de 5.

A última dimensão *Identificação com a escola* regista um resultado baixo e revela que os alunos identificam-se medianamente com a escola, havendo um item que se destaca, positivamente dos restantes: *Sinto que pertenço a esta escola* com o valor de 4.

No que diz respeito aos professores do Agrupamento Ria, participaram 37 professores. As respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 14 dimensões do questionário (quadro 18)

Dimensão	Média
Visão e Objetivos	4
Cultura	4,8
Estrutura	3,63
Estimulação Intelectual	3
Apoio Individual	4,33
Expetativas de Desempenho	3,66
Valorização dos Professores	4
Autonomia do Agrupamento	4
Foco na Comunidade	4
Liderança Distribuída	3,5
Clima de Confiança e Colaboração	3
Missão Partilhada e Monitorizada	3,16
Tomar Iniciativas / Riscos	3
Progresso, Desenvolvimento Profissional Relevante	3,28

Quadro 18. Média das dimensões no questionário dos professores do agrupamento Ria

A primeira dimensão, *Visão e Objetivos*, apresenta uma média de 4. Todos os itens registam um valor de 4.

Na dimensão *Cultura*, com média bastante elevada de 4,8 os fatores desta dimensão situam-se quase todos no máximo, excetuando o item O diretor demonstra prontidão em mudar as suas práticas, com valor de 4.

A nível da *Estrutura*, o valor médio é de 3,63. Os itens oscilam entre os valores 3-4, destacando-se pela positiva, O diretor assegura que os professores se envolvam na tomada de decisão dos programas e O diretor apoia a organização de comissões, equipas, com o valor de 4.

A dimensão *Estimulação Intelectual* é uma das que apresenta uma média de 3, e todos os itens apresentam este valor.

A dimensão *Apoio Individual* é uma dimensão que apresenta uma média de 4,33 e destacamos o item, O diretor é inclusivo e não demonstra favoritismos, com valor de 5.

A dimensão *Expetativas de Desempenho* é uma dimensão que apresenta uma média de 3,66, e o item que apresenta o valor mais baixo é O diretor espera que sejamos inovadores e eficazes.

A próxima dimensão *Valorização dos Professores* apresenta um valor médio de 4, significando que os professores consideram que o diretor frequentemente valoriza a contribuição de todos.

A dimensão, *Autonomia do Agrupamento*, apresenta um valor de 4. Os professores percebem que o diretor tenta assegurar um elevado grau de autonomia para o agrupamento.

A dimensão *Foco na Comunidade*, igualmente com valor 4, indica que os professores consideram que o diretor, pelas suas práticas, estabelece uma relação produtiva com a comunidade.

A dimensão *Liderança Distribuída* apresenta um valor médio de 3,5, sendo o item com o valor mais baixo O impacto no agrupamento de existir colaboração entre os professores.

A dimensão *Clima de Confiança e Colaboração* apresenta um valor médio bastante de 3, com todos os seus itens a registar este valor.

A dimensão *Missão partilhada e monitorizada*, com valor médio de 3,5, apresenta um fator com valor médio de 3,16, destacando o item com o valor mais elevado (4) Partilhamos ativamente informação com os pais.

Tomar iniciativas / riscos é outra dimensão que apresenta um valor médio de 3. Todos os itens apresentam um valor de 3.

A última dimensão *Progresso, desenvolvimento profissional relevante*, com uma média de 3,28. Destacamos dois itens com valor negativo de 2: O agrupamento apoia-se em consultores externos e Disponibilidade de tempo para desenvolvimento profissional. O item, As leituras profissionais são importantes, apresenta o valor máximo (5).

O diretor do agrupamento Ria na entrevista destaca o facto de a formação especializada ter tido um impacto positivo nas suas práticas. Sente alguma dificuldade a nível jurídico, e que na sua opinião todos os agrupamentos deveriam ter apoio por um especialista nesta área. Diz que perde muito tempo com as tarefas administrativas, cerca de 80% do seu tempo.

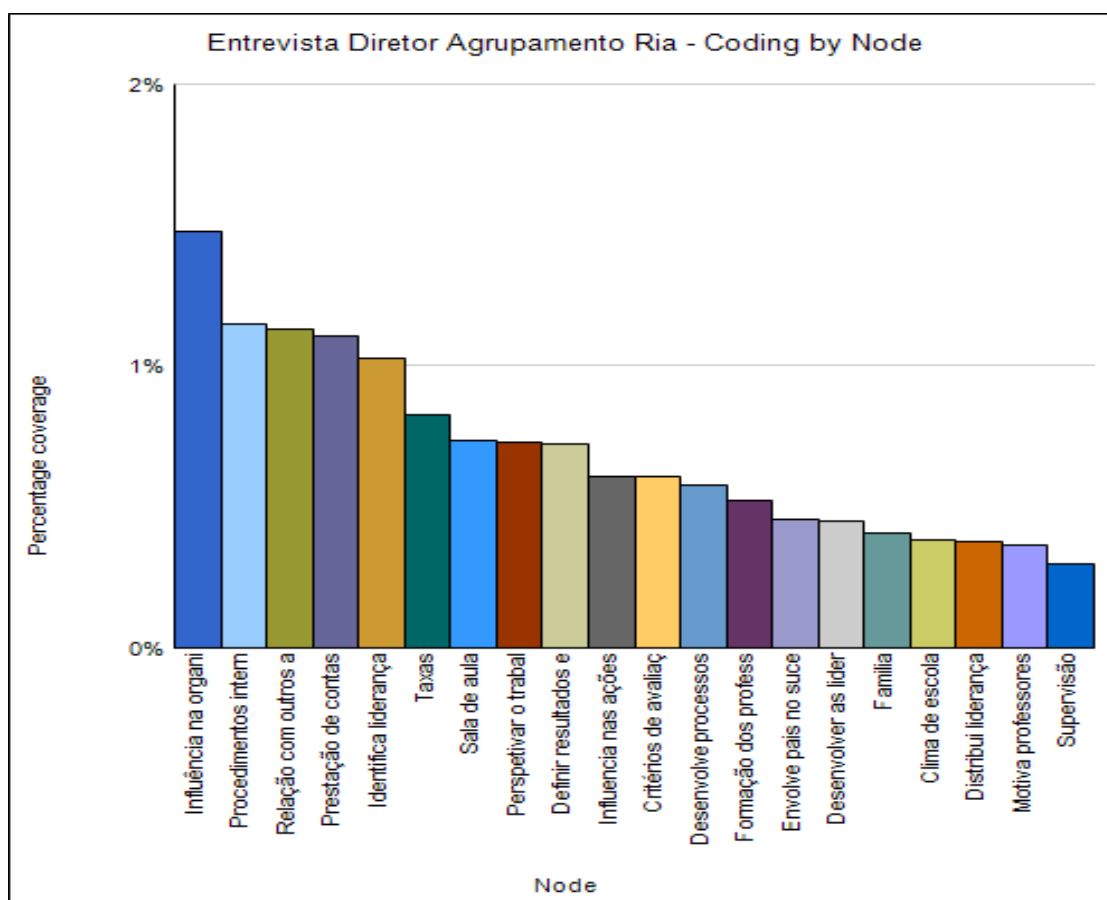


Figura 33. Categorias mais referenciadas pelo diretor do Agrupamento Ria

Como se pode verificar pela figura, a categoria com mais referências pelo diretor do Agrupamento Ria é a influência na organização dos resultados escolares dos alunos. A seguir o diretor destaca a necessidade de monitorizar a atividade da escola, desenvolvendo procedimentos internos de acompanhamento. As três categorias seguintes pertencem todas à mesma dimensão: ajustar e orientar a organização. Aqui, o diretor destaca a necessidade de ligar a escola ao envolvimento estabelecendo relações com outros agrupamentos, construir relações com as famílias e comunidades pela prestação de contas e reestruturar papéis e responsabilidades identificando as lideranças no agrupamento.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista do diretor do Agrupamento Ria.

Na dimensão *Definir uma Orientação* considera importante o planeamento de estratégias de melhoria, que normalmente são trabalhadas em pedagógico, no último, do ano letivo, como preparação do ano letivo seguinte. A divulgação das metas e objetivos fica à responsabilidade dos coordenadores, de os divulgarem nos seus departamentos.

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, uma das categorias abordadas prende-se com a relação com outros agrupamentos. Esta, no entanto, com os processos de agregação das escolas em agrupamentos, foi-se perdendo.

“Eu vou dizer-te que era habitual, era muito mais habitual, perdeu-se com a agregação.” (Diretor Agrupamento Ria)

O agrupamento com quem tinham mais relação, uma vez que era no mesmo concelho, nomeadamente em assuntos ligados ao currículo, à adoção de manuais escolares, agregou-se a uma escola secundária e fez alterar a situação, de acordo com as palavras do diretor “devido a formas de pensar diferentes”.

“Nós quando eramos aqui agrupamento ao mesmo nível do agrupamento da escola básica do agrupamento Cidade, trabalhávamos absolutamente em equipa, defendendo cada um a sua camisola, íamos para reuniões em que cada um discordava à sua maneira porque defendia a sua dama, mas em termos de estrutura, em termos de mudar da questão da aplicação dos 50 minutos, em termos até de currículo e até tentámos até aferir mais ou menos os manuais escolares, não conseguimos, mas chegamos a fazer reuniões para adoção de manuais escolares.” (Diretor Agrupamento Ria)

“No último ano, não posso dizer que o trabalho com o outro agrupamento tenha sido assim ao nível do que era antes, mas a junção com a secundária trouxe, obviamente, formas de pensar diferentes “ (Diretor Agrupamento Ria)

Assim, quando tem alguma dúvida e uma vez que as reuniões entre os agrupamentos da região deixaram de acontecer, liga para os diretores dos agrupamentos que apresentam características semelhantes, no que diz respeito ao nível de ensino.

Na prestação de contas com os pais e a comunidade, é da opinião que a escola deve ser olhada de fora para dentro e associa o grau de satisfação da comunidade e dos pais à satisfação dos elementos que se encontram dentro da escola. De acordo com as suas palavras:

“E nós temos que pensar, sempre a olhar a escola de fora para dentro. Isto é, ter a comunidade satisfeita, pressupõe que cá dentro toda a gente anda satisfeita, porque são eles que vão transmitir a nossa informação, isto é inevitável. “ (Diretor Agrupamento Ria)

Ainda nesta dimensão destaca a importância das lideranças intermédias e que o seu bom funcionamento facilita o trabalho da direção. Mas tal como os diretores anteriores, diz que a limitação que é imposta à sua nomeação / eleição faz com que nem sempre ficam as pessoas mais dinâmicas como coordenadores. Deteta problemas nas coordenações de estabelecimento de educação pré-escolar e de 1.º ciclo, devido às horas que os coordenadores têm para poder realizar o seu trabalho.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem* a categoria com mais referências é ao desenvolvimento de procedimentos internos de

acompanhamento ao cumprimento do currículo e dos programas. Esta atividade é desenvolvida a nível dos departamentos, ficando registado em ata e depois apresentado em pedagógico.

Um dos pontos fracos que destaca a este nível é a incapacidade de a equipa de autoavaliação de escola realizar este acompanhamento, mas atribuído à falta de horas para funcionamento.

“É algo a melhorar é a autoavaliação, como sabes é uma equipa que depois não tem direito a nada, não se consegue dar-lhes nada e depois entramos naquilo que é a organização, que é a questão da componente não letiva ficar muito restrita.” (Diretor do Agrupamento Ria)

Na sua opinião o que mais influencia o clima de sala de aula são as atuais condições socioeconómicas:

“Se calhar esse é o primeiro que aqui se sente muito também, as atuais condições socioeconómicas das famílias, esse é o primeiro, esqueci-me de dizer mas obviamente isso toda a gente sente e que neste momento se está a sentir muito, muito mesmo.” (Diretor do Agrupamento Ria)

Outros fatores são o número de alunos por turma e o número de turmas que cada professor tem., estas duas últimas associadas às condições de trabalho dos professores, de acordo com Leithwood et al. (2010). Segundo estes autores existem quatro “caminhos” diferentes através dos quais se exerce a influência da liderança para melhorar a aprendizagem dos alunos. Estas duas variáveis integram o “caminho” organizacional que está relacionado com as interações entre os membros do agrupamento.

Na dimensão de *Desenvolver as Pessoas* o discurso centra-se principalmente na estimulação intelectual pela forma diferente de perspetivar o trabalho dos professores e na formação de professores. Volta mais uma vez à equipa de autoavaliação e ao trabalho que esta desenvolve que tem de ser diferente e reconhece a pouca valorização dada à equipa. Associa a esta necessidade de alterar a forma de trabalhar à supervisão pedagógica, não só na observação de aulas mas no acompanhamento e articulação entre docentes do mesmo grupo disciplinar. Perspetiva, igualmente, da necessidade de os alunos alterarem a sua forma de participação nos apoios e nos clubes por

forma a obterem mais sucesso.

“Mas é assim, nós procuramos que neste apoio ao estudo os alunos levem tarefas, os professores das turmas, das próprias disciplinas, deem tarefas para eles fazerem e depois nos clubes, por exemplo clube de geografia, clube de história, para que os alunos possam aí ter reforço e participem.” (Diretor do Agrupamento Ria)

A outra categoria que é destacada é a formação de professores. Atribui à centralização das estruturas de formação, dos centros de formação, as dificuldades em os formandos acederem às ofertas formativas. Na sua opinião era mais fácil deslocar um formador 80km, do que deslocar 20-25 formandos. A questão dos créditos das formações também é um fator que faz com que as ações não creditadas tenham uma fraca adesão.

“E a centralização que nós tivemos nas estruturas, que se calhar é entendida como poupança, na minha perspetiva às vezes é desperdício. Porque se calhar é mais fácil fazer deslocar o formador, do que fazer deslocar 80 formandos. E isto é que está aí.” (Diretor do Agrupamento Ria)

A última categoria desta dimensão que destacamos da entrevista é o desenvolvimento das lideranças. É dada autonomia aos coordenadores realizarem o seu trabalho e é-lhes reconhecida capacidade de liderança. No entanto há acompanhamento por parte do diretor no sentido de os coordenadores assumirem as suas competências e responsabilidades. Considera que o papel mais importante do coordenador é a supervisão pedagógica.

Na última dimensão, o diretor afirma que os resultados escolares influenciam a organização do agrupamento.

“O que fizemos foi exatamente, prevendo isto, dando-lhes uma quinta hora de português, dando-lhes uma quinta hora de matemática.” (Diretor do Agrupamento Ria)

Para além desta gestão diferente de currículo, a nível das disciplinas sujeitas a exame, houve igualmente alteração a nível dos horários dos alunos, deixando de haver aulas à sexta-feira à tarde. Esta mudança foi realizada a partir de dados recolhidos dos relatórios provenientes dos departamentos e da

equipa de avaliação interna, que concluíam que as aulas da tarde de final de semana “não produziam nada”.

Os resultados escolares são definidos pela formação do aluno enquanto pessoa e pela avaliação interna, porque senão, segundo o diretor, seria minimizar o trabalho desenvolvido pelos professores.

“Aquilo que é os resultados escolares, para mim, é muito mais importante a formação do indivíduo, e aquilo que é a avaliação da própria escola, porque senão a avaliação e o trabalho dos professores fica minimizado, ou fica reduzido a nada, com as provas finais e com os resultados das provas finais.” (Diretor do Agrupamento Ria)

Os resultados escolares influenciam, igualmente, as suas práticas como diretor a nível de constituição de turmas e distribuição de serviço:

“Olha, os resultados escolares têm de ter reflexo na formação de turmas, inevitavelmente. Tu vais procurar separar repetentes, vais tentar separar alunos que tiveram juntos e que tiveram menos bons resultados.” (Diretor do Agrupamento Ria)

“Às vezes leva-te obviamente a ponderar, não dares aquela turma, temos de ser realistas, não dares aquela turma ao professor A, ou ao professor B, é inevitável, tens de ter isso em conta.” (Diretor do Agrupamento Ria)

Os alunos

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos alunos do Agrupamento Ria originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

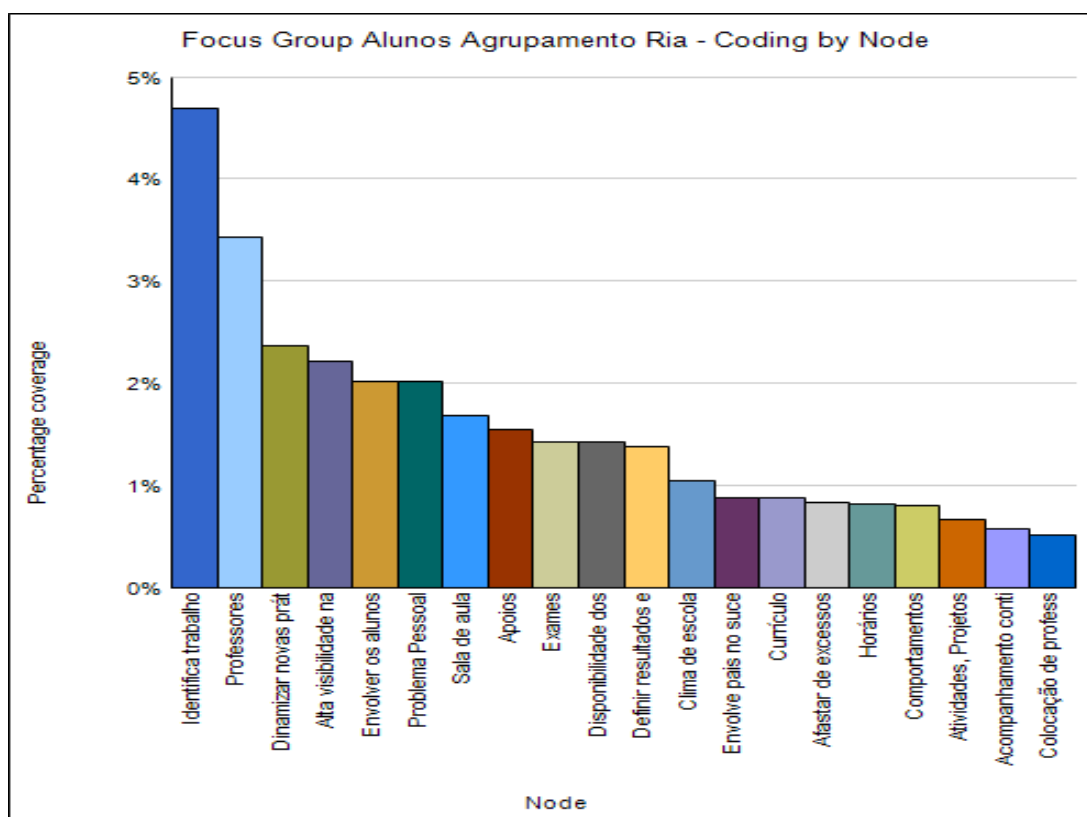


Figura 34. Categorias mais referenciadas pelos alunos do Agrupamento Ria

A categoria mais referenciada pelos alunos do Agrupamento Ria é a identificação de trabalho colaborativo dos professores. A dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem apresenta duas categorias que se destacam no discurso dos alunos: a relação professor-aluno que é boa e ajuda a criar um bom clima académico e o envolver os alunos nas tomadas de decisão do agrupamento através das assembleias de delegados. Nas categorias mais referenciadas surgem também duas, associadas à dimensão desenvolver as pessoas: estimulação intelectual e fornecer um modelo apropriado. A primeira através da dinamização de novas práticas pedagógicas identificadas pelos alunos e a segunda pela alta visibilidade do diretor na escola associada a interações com os alunos.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos alunos do Agrupamento Ria.

Os alunos do agrupamento, no seu grupo de discussão focalizada e na dimensão *Definir uma Orientação* afirmam que não têm conhecimento o que é o projeto educativo do agrupamento nem os objetivos que lá estão

contemplados. Dizem que a nível de expetativas, são os diretores de turma que as transmitem no início do ano e os professores das disciplinas.

Na dimensão Ajustar e Orientar a Organização, os alunos dividem-se um pouco quanto à identificação de trabalho colaborativo. Percecionam-no negativamente a nível de marcação de testes, porque segundo os alunos, esta deveria ser articulada entre os professores.

“Normalmente é nos testes, quando marcam testes: “Ah, mas eu marquei primeiro, então vá, falem lá com a vossa professora que eu marquei em primeiro para vos marcar para outro dia” (ARi1)

Também os alunos não perguntam sobre os testes a outras turmas porque os professores são diferentes e acham que então os testes também serão diferentes. Por outro lado, os que acham que existe trabalho colaborativo, percecionam-no devido a atividades que envolvem várias disciplinas e por terem ouvido alguns professores a questionarem outros sobre o que ia colocar no teste.

“Porque os senhores professores de matemática cá da escola, eles falam muito, um com o outro. Perguntam: “Ah, o que é que vais pôr no teste?”,

“Eu vou pôr aquilo” (ARi1)

Percecionam uma maior disponibilidade por parte dos professores, principalmente de 9.º ano e das disciplinas sujeitas a exame. Mencionam mesmo o facto de, em caso de terem uma dúvida, que por facebook ou outra forma os professores respondem rapidamente.

“Por exemplo, pelo menos a minha professora de matemática, sempre que tenha alguma dúvida a qualquer hora posso perguntar no facebook, ou assim, que ela responde logo.” (ARi5)

Quanto ao envolvimento dos pais, este é realizado principalmente pelo diretor de turma ou por um ou outro professor de disciplina, através de organização de atividades.

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas* referem que o diretor circula muito pela escola, e que interage com eles, faz-lhes perguntas e comenta algumas

situações. Dizem que costuma ser acompanhado pelo subdiretor e que ambos conhecem os alunos, pelo menos os mais velhos, pelo nome. Os alunos identificam professores que dinamizam novas práticas pedagógicas principalmente a nível de sala de aula.

“A minha professora de matemática, eu gosto porque nós temos uma dúvida, ela vai explicar no quadro, depois vai ter connosco, depois faz exercícios diferentes, ficamos a perceber, é uma maneira diferente. Eu tinha uma professora completamente diferente, ela dava a matéria e nós ficávamos ali...” (ARi1)

Quando têm algum problema pessoal, costumam falar com o diretor de turma ou com algum professor com quem têm mais confiança.

A dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem*, é a que apresenta mais referências nas suas categorias e centra-se principalmente em aspetos associados ao apoio ao ensino. O destaque na sua entrevista é dado à questão da forma como o professor dá a aula e como interage com eles.

“Se o professor se sentar e começar a dar matéria...” (ARi4)

“E não interagir connosco, nós ficamos assim meio moles e perdemos o interesse completamente de ouvir...” (ARi1)

Relacionada com a categoria anterior, o trabalho em sala de aula e a forma como os professores organizam a turma, é um fator que os alunos valorizam e consideram que influencia positivamente as aprendizagens.

“Ou senão tentar colocar alunos, um aluno assim bom ao pé de outro aluno que tenha mais dificuldades. Ou então um aluno estar sentado e ver que o outro tem dificuldades, a professora diz “olha podes ir dar uma ajudinha, tentar explicar”...” (ARi1)

A disponibilidade dos professores que constatámos na dimensão definir e orientar a organização tem reflexo nos apoios que os alunos têm a algumas disciplinas em situações não formais, fora do horário escolar tanto do aluno como do professor.

“Muitas das vezes quando nós temos dúvidas a própria professora de português ou a professora de matemática, mais nestas disciplinas, costumam estar sempre na escola, podemos a qualquer hora esclarecer dúvidas, mandar um email à professora com dúvidas.” (ARi1)

O envolvimento dos alunos na escola é dinamizado através das assembleias de delegados, que são realizadas 1-2 vezes por período. Os alunos sentem que apesar de nem todas as suas propostas serem atendidas, algumas são e há melhorias na escola.

Para terminar, a nível dos *Resultados Escolares*, a perceção sobre a avaliação externa é que esta é uma competição entre escolas e é um assunto que os professores das disciplinas de exame costumam mencionar em conversas de sala de aula, chegam a informar que nesse ano as médias da escola foram superiores à média nacional. O resultado escolar, para os participantes desta entrevista, é se a média das notas é positiva e sem níveis negativos. Associam os resultados internos ao empenho dos professores.

“Se essas médias são positivas, se demonstram o empenho dos professores, se ensinaram bem, como é que correu o ano letivo.” (ARi1)

Os coordenadores

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos professores coordenadores do Agrupamento Ria originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

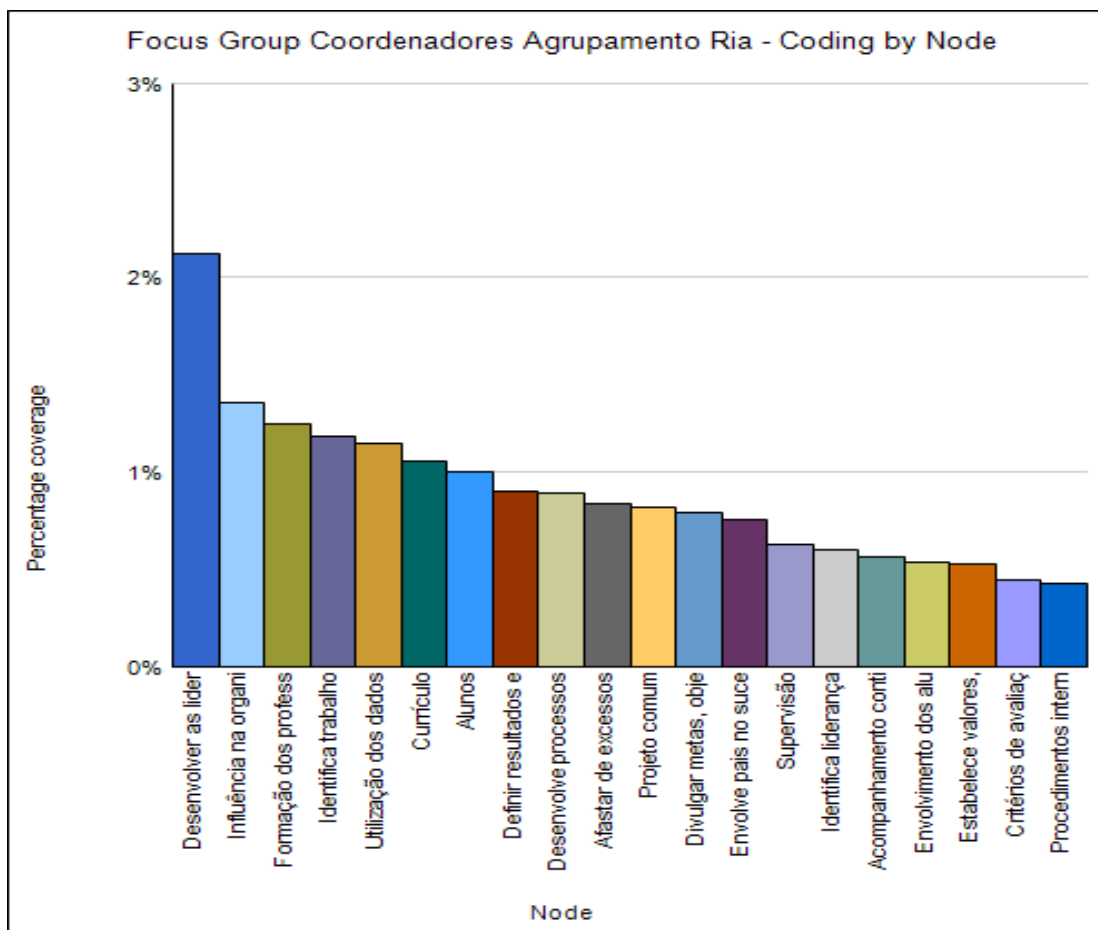


Figura 35. Categorias mais referenciadas pelos coordenadores do Agrupamento Ria

Ao analisar a figura, destaca-se a categoria desenvolver as lideranças associada ao suporte individual do diretor aos coordenadores de departamento. A segunda categoria mais referenciada é a influência dos resultados escolares na organização. Depois vem a formação dos professores, tal como a primeira categoria, no âmbito da dimensão desenvolver as pessoas. Os coordenadores mencionam também a necessidade de construir uma cultura colaborativa, identificando trabalho colaborativo. Por último, gostaríamos ainda de destacar no discurso dos coordenadores a questão da utilização dos dados, associada à monitorização da atividade escolar.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos coordenadores do Agrupamento Ria.

Os coordenadores do agrupamento, na dimensão *Definir uma Orientação*, destacam a necessidade de construir uma visão comum do agrupamento pela

existência de um projeto comum e pela divulgação das metas. Confirmam que o diretor transmite as suas expectativas aos alunos novos no agrupamento numa reunião de início de ano, mas na maioria das vezes, as expectativas são transmitidas pelos diretores de turma.

“Ele (diretor) faz a receção aos alunos, e às turmas de CEF quando inicia.” (CRi1)

São da opinião que os documentos orientadores, especificamente o projeto educativo, teve a possibilidade de ser debatido por todos a nível dos departamentos, das equipas e do conselho pedagógico. Mas essa participação não foi muito ativa porque os professores, por vezes, não reconhecem a utilidade desses documentos.

“Uma pessoa olha para aquilo e pensa assim, isto agora em termos práticos serve-me para quê, não é?” (CRi2)

Há a perceção que os alunos não conhecem os documentos orientadores do agrupamento, conforme foi confirmado pelos alunos. Em relação aos pais, percecionam que alguns sim têm conhecimento dos documentos, mas este é relativo, pela dificuldade que os documentos apresentam.

Na dimensão Ajustar e Orientar a Organização, há uma ênfase na construção de culturas colaborativas. Identificam trabalho colaborativo não formal, que no geral os professores realizam esse tipo de trabalho, havendo no entanto algumas exceções. São da opinião que deveriam ter mais tempo disponível para o desenvolverem trabalho com os colegas e que poderia ter um efeito positivo nos resultados escolares.

“Um trabalho que devíamos ter muito mais tempo para, e talvez houvesse muitos mais resultados, uma maior ligação entre as diversas disciplinas” (CRi6)

É destacado de forma negativa as alterações do currículo a nível do português e da matemática e a excessiva ênfase nessas duas disciplinas, colocando em segundo plano outras disciplinas e áreas.

“Não está correto, eu sou de português, mas não pode ser, não faz sentido. Os miúdos não podem ter só português e matemática, tem de haver uma série de outras expressões que são importantíssimas para o desenvolvimento.” (CRi4)

São desenvolvidos processos de grupo a nível dos grupos disciplinares. Os coordenadores dizem sentir alguma necessidade de ter esses momentos, de trabalho com os colegas, que na sua maioria partem da iniciativa dos professores. A título de exemplo é a criação de grupos de trabalho para articular os conteúdos entre anos de escolaridade contíguos.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem* é dado grande destaque à utilização dos dados da avaliação interna e externa, a nível dos resultados dos alunos, articulação curricular entre os diferentes ciclos, pontos fracos e fortes do agrupamento detetados. Os dados que mais são utilizados são os da avaliação interna dos alunos, mas outros, como do relatório da avaliação externa da IGEC, a nível de pontos fortes e fracos também são analisados.

“Há uma reflexão sobre algumas indicações e pontos fracos e fortes, há reflexão e na medida do possível ainda se tenta haver algumas estratégias que possam...” (CRi6)

“Eu lembro-me quando foi a avaliação anterior, por causa daquele problema da comunicação, a articulação entre os ciclos e houve muita tentativa de melhorar isso, a gente utilizou isso.” (CRi1)

“Sim, mas depois da inspeção nós estávamos à espera que o relatório ajudasse mais.” (CRi2)

Há uma reflexão e uma posterior definição de estratégias de melhoria. Percecionam um cuidado por parte do agrupamento com a quantidade de atividades com as turmas de 9.º, com o objetivo de focar os professores nas aulas e afastá-los de um excesso de atividades, principalmente em anos terminais de ciclo. Tal como nos anteriores agrupamentos, não existe aulas observadas no agrupamento.

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, os coordenadores sentem alguma dificuldade na gestão de algumas áreas como a avaliação desempenho e

articulação entre ciclos. Alguns chegam a colocar a questão se terão perfil para realizar a tarefa:

“E eu penso também outra coisa, em relação aos departamentos, que é a questão da liderança, nós sermos encarados... Não que eu queira mandar em ninguém, mas esse papel da liderança do coordenador também é uma coisa, se calhar nós também não temos perfil, perfil no sentido de, essa coisa de, o coordenador... É difícil, coordenar...” (CRi2)

No entanto destacam que quando surge um problema mais complicado o diretor tem uma atuação uma intervenção rápida, consensual, não deixando arrastar a situação. Outra categoria que destacam é a formação de professores e a falta de oferta de formação ligada à prática docente. Mencionam o facto de todos os anos realizar-se o levantamento de necessidades de formação, mas que depois o centro de formação de professores da área não consegue executar nenhuma das formações propostas.

“O centro de formação também não tem feito nada.” (CRi6)

“O centro de formação está completamente apagado.” (CRi5)

Para terminar, definem o resultado escolar como a evolução do aluno ou algo muito mais abrangente que o simples resultado da pauta. No entanto sentem pressão, da parte do ministério da educação e ciência, para uma valorização dos resultados académicos. Atribuem alguns resultados menos positivos nos exames, devido ao não envolvimento dos alunos nem da valorização daquele momento por parte destes.

“Na minha sala, onde eu estive, que eram 14 alunos, 3 alunos não fizeram nada a português e eu chegava ao pé deles “então o que é que se passa?” E eles diziam-me “Eu não preciso disto para nada, eu tenho boa nota a matemática, já reprovei a português...” (CRi3)

Os resultados escolares promovem alterações na organização do agrupamento, sendo o seu reflexo na elaboração de horários, como vimos anteriormente mencionado pelo diretor – não haver aulas 6.^a feira à tarde – e nas atividades de promoção de sucesso escolar desencadeadas como os apoios fora e dentro da sala de aula e as tutorias. Essas alterações, as estratégias de melhoria são definidas no último pedagógico do ano, como

também já tinha sido mencionado pelo diretor.

Os professores

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos professores do Agrupamento Ria originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

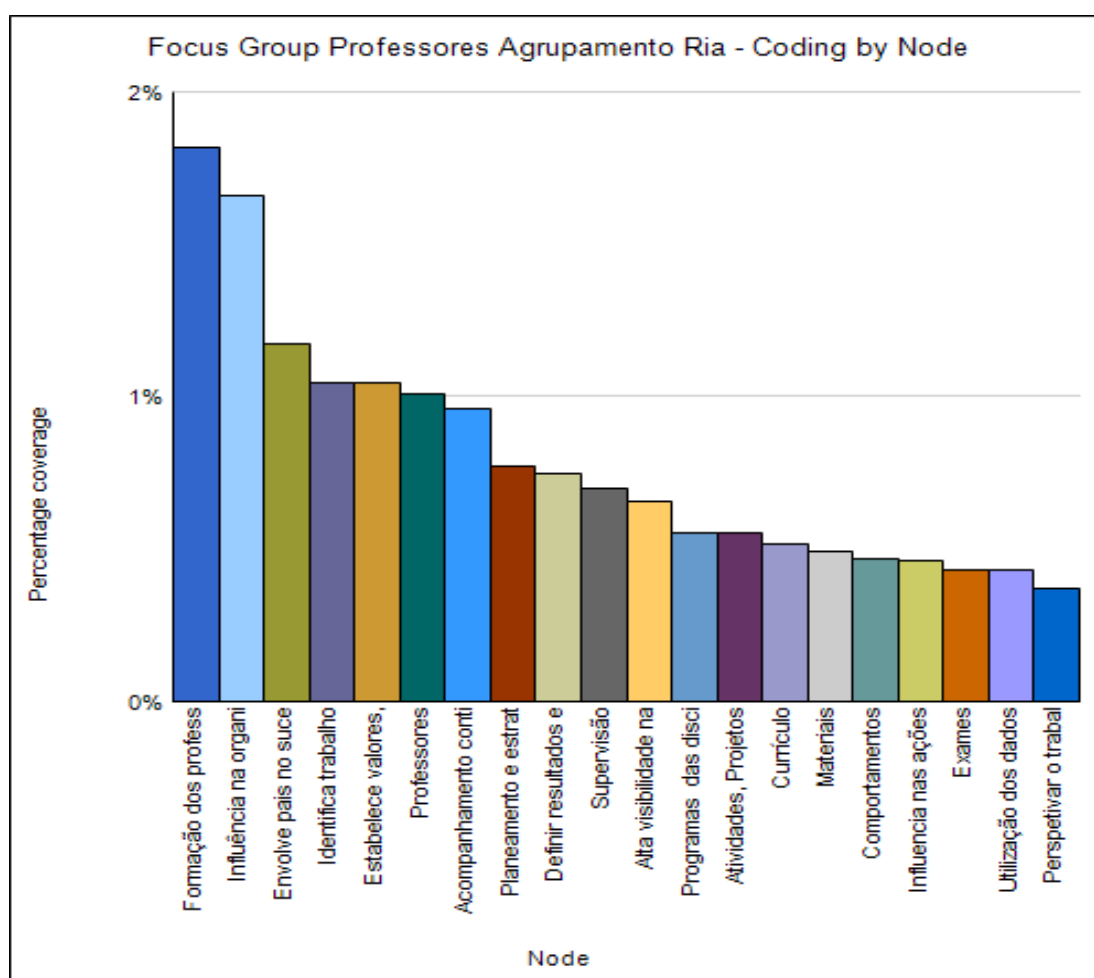


Figura 36. Categorias mais referenciadas pelos professores do Agrupamento Ria

Ao analisar a figura, verificamos que a categoria com mais referências é a formação de professores, relacionada com a dimensão, desenvolver as pessoas. A categoria seguinte, mais mencionada no discurso dos professores é a influência na organização dos resultados escolares. As duas categorias seguintes pertencem à dimensão ajustar e orientar a organização: Envolver os

país no sucesso dos seus educandos e identifica trabalho colaborativo. A primeira está relacionada com a construção de relações com as famílias e com a comunidade e a segunda com a necessidade de construir uma cultura de colaboração no agrupamento. Destacamos ainda a categoria estabelecer valores, metas e objetivos, relacionada com a necessidade de construir uma visão comum para o agrupamento.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos professores do Agrupamento Ria.

Os professores do agrupamento, no *Definir uma Orientação*, percecionam que o agrupamento tem estabelecido metas e objetivos, que estes são exigentes, no entanto adequados aos alunos. Os objetivos centram-se na melhoria da qualidade do ensino por forma a melhorar a aprendizagem dos alunos. Quanto às expectativas que o diretor tem sobre o seu trabalho, os professores dizem que sabem que ele as têm, que são altas, mas que raramente as manifesta de forma explícita.

“Mas nós sabemos que tem e que põe a fasquia bastante alta...” (PRi3)

“...é que não expressa abertamente.” (PRi6)

Na entrevista dos professores é possível identificar o planeamento e estratégias de melhoria, principalmente a nível dos grupos disciplinares, relacionada com a articulação entre ciclos e a consolidação ou o aprofundamento de determinados conteúdos necessários para o ano ou ciclo seguintes, como por exemplo as disciplinas, de geografia e história.

“Agora estamos em fase de adaptação às novas metas curriculares, há três anos estávamos em adaptação ao novo programa, e portanto temos que ir gerindo estes novos programas todos com as outras coisas todas.” (PRi5)

Gaspar e Roldão (2007) definem esta fase de implementação / operacionalização, que caracterizam como “definem-se as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem

pensadas em função dos alunos, e prevê-se o modo de avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram atingidos.”.

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, há uma percepção de um maior envolvimento dos pais, principalmente através de atividades dinamizadas pela associação de pais.

“Nós este ano tivemos uma data de material que veio, por causa da nossa parceria com “Os pais com ciência”, deram-nos muito material. De vidro, principalmente, que nós precisávamos, portanto temos agora um laboratório mais recheado, para o próximo ano.” (PRi6)

No entanto as características do acompanhamento dos pais aos seus educandos apresentadas nos outros agrupamentos, também se manifestam aqui, com uma grande participação dos pais da educação pré-escolar e que vai diminuindo ao longo dos diferentes ciclos. É identificado trabalho colaborativo e é uma prática generalizada em todo o agrupamento e em todos os departamentos curriculares, a nível de planificações, grelhas de avaliação e atividades. Esse trabalho situa-se não só a nível das planificações, mas também de elaboração de instrumentos de avaliação e grelhas de avaliação.

“Nós fazemos tudo em conjunto, desde as planificações...” (PRi5)

“Agora, partilhamos tudo e o facto de partilharmos tudo tem as vantagens de as grelhas são iguais, exatamente iguais, as grelhas de avaliação.” (PRi5)

Os professores identificam projetos que alteram a organização da escola, com impacto nas condições de trabalho dos professores, como os desenvolvidos no âmbito da educação física e das ciências. Estes projetos permitem que os professores tenham espaços e tempos para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades, ou com alunos que estejam motivados para participar nestes projetos.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem a categoria de apoio ao ensino é a que apresenta mais referências*. A supervisão a nível de observação de aulas não é realizada, pois é considerada pela maioria dos

professores uma situação melindrosa, mas já houve uma sondagem nos departamentos de iniciar esse processo mas como voluntário.

“No nosso caso foi falado, mas foi falado numa situação de boa vontade e numa situação de experiência, vou fazer uma coisa nova, queres assistir, queres ver se resulta, senão resulta? Portanto numa situação de voluntariado, de boa vontade, nada de...” (PRi3)

Na opinião dos professores, a extensão dos programas é uma das variáveis que afeta o clima académico. Como anteriormente foi referido noutro agrupamento, em algumas disciplinas o número de aulas previstas nos programas é superior ao número de aulas disponibilizadas pelas escolas, colocando grande pressão nos professores no seu cumprimento.

“Mas as novas metas só para lecionar conteúdos num 7.º ano, está escrito no documento do ministério que são necessários 147 tempos, só para lecionar. 147 tempos, a 4 horas semanais, nem sequer chegamos lá. “ (PRi3)

Esta situação acaba por influenciar a forma de como as aulas são dadas, como foi referido pelos alunos, que “os professores sentam-se e dão a matéria...”

É referenciado a necessidade de focar os professores no acompanhamento contínuo do desempenho dos resultados escolares. Este é desenvolvido em todos os departamentos mas de forma diferenciada. Nuns, este acompanhamento é feito em todas as reuniões e noutros é por período. Estes dados são depois transmitidos em conselho pedagógico.

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, a ênfase é na estimulação intelectual. Tal como o diretor e os coordenadores do agrupamento, destacam a falta de formação devido à pouca dinâmica do centro de formação de professores da região. São desencadeadas algumas iniciativas internas por alguns professores, mas não são planeadas como estratégia a nível de agrupamento.

“Eu acho que o centro de formação também não dinamiza grande coisa” (PRi7)

“Não há diversidade, nem quantidade, nada!” (PRi8)

Os professores confirmam o que tinha sido afirmado pelos alunos referente ao diretor circular pela escola e interagir com eles. Mas na sua opinião ainda deveria circular um pouco mais. Mencionam o facto de ele ter conhecimento não só sobre os alunos mas também das suas famílias, sendo considerado uma mais-valia para o agrupamento na relação escola-família.

São perspectivadas formas diferentes de trabalho, desenvolvidas a partir de necessidade interna de alterar e não de relatório da avaliação externa, como foi referido. Por vezes estas sugestões de alteração acabam por não ser traduzidas na prática.

Para terminar, definem o resultado escolar como o que os alunos aprendem e que os acompanhará ao longo da vida.

“É o que fica na cabeça dos miúdos e é o mais importante, porque há muitos que apreendem os conhecimentos e depois, por m motivo ou outro, num determinado dia, em determinada hora, não conseguiram passar isso cá para fora.” (PRi7)

Dizem que isto não é mensurável, mas que é o mais importante.

Os resultados escolares promovem alterações na organização do agrupamento, sendo o seu reflexo na constituição de turmas e no desenvolvimento de projetos, como o clube de rádio, no sentido de melhoria.

“Também estamos a tentar dinamizar o projeto de rádio, também nesse sentido, tentar melhorar os resultados. Resultados em termos de envolver dos miúdos, envolver a comunidade escolar.” (PRi6)

Mas os exames também provocam alterações na organização quando por exemplo no final do ano letivo os 9.ºs anos têm aulas extras para preparar os alunos. Por último, os resultados influenciam também as ações do diretor, segundo a perceção dos professores na distribuição de serviço em alguns grupos, nomeadamente os de disciplina com exame.

Os dados obtidos pelos diferentes documentos estruturantes do agrupamento e o relatório da avaliação externa elaborado pela Inspeção Geral

de Educação e Ciência revelam que os pontos fortes do agrupamento se situam ao nível do envolvimento dos alunos nos processos de decisão através das assembleias de delegados, na relação com o meio expresso nas parcerias existentes com várias instituições, com a divulgação dos trabalhos dos alunos em vários locais da cidade, da oferta diferenciada com os CEFs e a dinamização no envolvimento dos pais no agrupamento através da associação de pais. Um dos pontos que o agrupamento considera forte, mas que o relatório da IGEC contraria é a articulação curricular e a sequencialidade, com esta a propor reforço neste âmbito. O agrupamento a nível de melhoria também propõe ações na tentativa de envolver mais os pais do 3.º ciclo. Há ainda propostas, por parte do agrupamento na monitorização do sucesso educativo e de sistematizar o planeamento e a avaliação.

A nível da avaliação interna, o agrupamento apresenta taxas de transição com valores médios, nos últimos quatro anos de 89% no 6.º ano e de 78% no 9.º ano. A taxa de abandono é residual e apenas no 3.º ciclo.

A nível da avaliação externa os resultados dos exames de 6.º ano no agrupamento apresentam uma evolução positiva nos últimos três anos, com alguns resultados acima da média nacional. Os resultados dos exames de 9.º ano revelam uma evolução positiva nos últimos quatro anos.

Os dados do Agrupamento Ria revelam uma grande preocupação com a construção de uma visão comum, pela divulgação de metas e objetivos para o agrupamento e a promoção da aceitação dos objetivos do agrupamento pelo planeamento de estratégias de melhoria. O diretor tem uma perceção, da evolução das dimensões da liderança do diretor média (entre os valores 3-4) mas nas categorias supervisão e confiança nos professores o valor é negativo. Para Robinson et al. (2009) a supervisão é um dos fatores que influenciam a melhoria da qualidade do ensino e do currículo, tendo esta dimensão um impacto médio (0.42) nos resultados dos alunos. Os professores têm uma perceção positiva da liderança do diretor no que diz respeito à definição de objetivos para o agrupamento.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo e à distribuição da liderança, os dados dos questionários são positivos para a primeira categoria e para a

segunda os resultados são negativos para o diretor e positivos para os professores. O diretor tem uma percepção negativa da evolução da distribuição da liderança porque na sua opinião não houve uma evolução no agrupamento quanto a tarefas de liderança desempenhadas pelos professores. Estes consideram que as equipas existentes têm uma influência positiva no agrupamento. Existe também uma preocupação no agrupamento em criar condições de trabalho com a gestão do currículo, com a implementação de projetos que envolvam os alunos, uma elaboração cuidada de horários e uma maior disponibilidade por parte dos professores em apoio aos alunos. O agrupamento faz um esforço no sentido de dinamizar uma relação com as famílias e comunidade envolvendo os pais na escola. Como já vimos anteriormente o trabalho colaborativo é importante como dinâmica na criação de comunidade de aprendizagem profissional (Robinson, V., 2011; Bolívar, 2012).

As práticas associadas à dimensão Desenvolver as Pessoas centram-se na estimulação intelectual com a formação de professores e perspetivar o trabalho de forma diferente. Existe uma preocupação com a falta de formação e a sua importância no desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com Robinson, V., (2011) este deve ser um esforço coletivo porque “o trabalho de ensinar todos os alunos a obter sucesso é um esforço coletivo”. Segundo a autora a aprendizagem profissional dos professores de uma escola ajuda também a dar coerência ao currículo. Os estudantes obtêm mais sucesso em escolas onde existe uma coerência do currículo, com uma articulação de conteúdos entre vários anos de escolaridade (Newmann, Smith, Allensworth e Bryk, 2001). Este fator, uma abordagem comum ao programa de ensino e aprendizagem, vai ajudar a promover uma melhor comunidade profissional de aprendizagem (Bryk et al., 2010). Fornecer um modelo apropriado, pela alta visibilidade do diretor no agrupamento, a circular pela escola e a interagir com os alunos é outra categoria nesta dimensão com muitas referências por todos os participantes. Hallinger (2003) e Waters et al. (2003) destacam a importância desta alta visibilidade com interações com os alunos e com os professores contribuindo para os efeitos da liderança. Para terminar, a categoria fornecer suporte individual é destacada pelo diretor e coordenadores no que diz respeito ao desenvolvimento das lideranças e pelos alunos referente ao apoio quando têm um problema pessoal.

As práticas associadas à dimensão Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem, destacamos o apoio ao ensino mencionado por todos os participantes. Aqui o diretor centra mais o seu discurso na sala de aula e os fatores que afetam o seu funcionamento, os professores e os coordenadores com mais referências à questão da supervisão das práticas docentes. Os alunos com um discurso mais centrado no envolvimento dos alunos na escola e nos apoios. A necessidade de monitorizar a atividade escolar através de procedimentos internos de acompanhamento e da utilização dos dados é mencionado pelo diretor e coordenadores. Os professores e os coordenadores sentem necessidade de focar os professores no ensino através de o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos e afastar os professores do excesso de atividades administrativas e com os alunos. Há necessidade de criar uma cultura de monitorização sistemática do progresso dos alunos, mas depois a sua utilização desses dados para a melhoria. (Heck, 1992; Robinson, V., 2011).

Todos os participantes percecionam a influência dos resultados na organização do agrupamento, mas apenas o diretor e os professores sentem que os resultados também alteram as ações do diretor.

O agrupamento apresenta características de uma perspetiva burocrática, com divisão de tarefas e orientado para as regras e regulamentos. Há uma grande preocupação com a performance e com a mensuração dos resultados. Apresenta características pós-burocráticas de regulação com falta de confiança do diretor nos professores e no excesso de trabalho dos professores, como é reconhecido pelo diretor no seu questionário.

4.4 Estudo de caso do Agrupamento Cidade

O diretor do agrupamento, nas respostas ao questionário, considera que a ação que mais influi nos resultados dos alunos é a Definição de uma Visão para o Agrupamento, seguida da Melhoria do Ensino e Aprendizagem.

O diretor do agrupamento, nas dimensões da Liderança, apresenta uma

média positiva nas dimensões *Reestruturar a Organização e Utilização dos Dados*. Apresenta uma média negativa nas dimensões *Definição de Objetivos*, *Desenvolvimento das Pessoas*, *Supervisão e Confiança nos Professores*. Um dos motivos possíveis para a existência de resultados tão baixos nestas dimensões, pode-se dever ao facto de o agrupamento ter um ano de existência. A dimensão Confiança nos Professores apresentar um resultado médio baixo (2 – a média desta dimensão é 2,3) poder-se-á dever a que uma parte dos professores não pertencia à escola do diretor, havendo ainda pouco conhecimento pessoal.

As próximas quatro dimensões, associadas à Distribuição da Liderança, apresentam resultados diferentes. Duas das dimensões apresentam uma média negativa: Liderança pelos professores (2,66) e Liderança Distribuída (1,5). Pela análise dos dados, consideramos que a não confiança nos professores influencia a não distribuição de liderança, como foi destacado anteriormente noutro agrupamento. As outras duas dimensões apresentam uma média positiva.

As seguintes quatro dimensões, associadas à *Cultura e Condições de Escola* (Processos de escola – fatores mediadores), apresentam quase todas, um resultado negativo, exceto a dimensão Melhoria das condições de escola. O diretor percebe que não têm existido uma evolução de práticas associadas à *Avaliação das aprendizagens*, Cultura colaborativa dos professores e Colaboração externa e oportunidades de aprendizagem. Na primeira, o único item com valor positivo é Professores usam os dados dos alunos para reformular estratégias. Na segunda dimensão todos os itens apresentam valor negativo de 2. A última dimensão apresenta um item positivo, A escola colabora com outras escolas e instituições. As duas categorias que fazem parte da dimensão Melhoria das condições gerais de escola apresentam médias negativas em todas as subcategorias. No entanto, na subcategoria Coerência nas aprendizagens escolares e no programa de ensino os itens Horário da escola contempla trabalho colaborativo dos professores e A escola fornece um programa de ensino e aprendizagem coerente, ambos são avaliados positivamente. Na subcategoria Atividades Extracurriculares, os itens A escola fornece apoios e *A maioria dos alunos participa nas atividades*

extracurriculares são avaliados positivamente.

As últimas quatro dimensões, nível 4 – Resultados Intermédios – apresentam na sua maioria resultado médio negativo, excetuando a *Melhoria na Assiduidade e Pontualidade dos Alunos*, que apresenta uma média de 3 (a média da dimensão é de 2,94). Apesar deste resultado, alguns itens são avaliados positivamente, como é o caso de A maioria dos alunos atinge os objetivos, na dimensão Padrões Académicos elevados e os dois itens que pertencem à dimensão Cultura e motivação para a aprendizagem, *Alteração na motivação dos alunos em aprender* e *Os alunos sentem-se seguros na escola*.

Realizando uma análise por item, o diretor manifesta baixas expetativas relativamente ao comportamento dos alunos (1 - 3,16) e aos resultados escolares dos alunos (2 - 3). O diretor não é um estímulo para os professores pensarem na aprendizagem para lá do currículo (2 – 3).

O diretor encoraja o trabalho colaborativo entre os professores (4 – 3,5), no entanto não estrutura a escola por forma a facilitar esse tipo de trabalho (2 – 3). Tal como nos outros agrupamentos não existem práticas consolidadas de supervisão, nem na observação de aulas nem no acompanhamento dos professores. A nível da distribuição da liderança, os professores continuam a atuar informalmente, não havendo uma evolução no sentido de coordenar melhor esta ação, assim como as tarefas de liderança são desenvolvidas pelo diretor ou coordenadores, havendo poucos professores a desenvolverem estas práticas. Quanto à participação dos coordenadores, estes têm um papel importante nas decisões da escola (4 – 3,66). No que diz respeito ao comportamento dos alunos, não têm sido desenvolvidas práticas no sentido da sua melhoria, devido ao facto de praticamente não se registarem problemas disciplinares de gravidade no agrupamento, principalmente na escola secundária. O diretor tem a perceção que os alunos podem ter alguma dificuldade em atingir os objetivos definidos para eles (2 – 2,5), mas não é devido ao estabelecer, por parte do agrupamento, de padrões académicos elevados (2 – 3). No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, o diretor avalia negativamente a monitorização, por parte do departamento, das aprendizagens e conducente a uma melhoria as práticas.

Quanto à cultura de aprendizagem e motivação para a aprendizagem o diretor tem a percepção que os alunos rejeitam os colegas que têm boas notas.

No que diz respeito aos alunos do Agrupamento Cidade, participaram 140 alunos. As respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 11 dimensões do questionário (quadro 19)

Dimensão	Média
Ambiente Familiar	4,5
Trabalho do Professor	3,66
Absentismo	
Participação na Aula	3,5
Definição de Objetivos Próprios	3
Atividades Extracurriculares	1,66
Autoconceito Académico	4,2
Relação Aluno-Professor	3,14
Relação Aluno-Aluno	4
Utilidade da Escola	4
Identificação com a Escola	3

Quadro 19. Média das dimensões no questionário dos alunos do agrupamento Cidade

Na primeira dimensão, *Ambiente Familiar*, registam-se valores elevados com a média nesta dimensão de 4,5 (em 5). Destacamos os itens relacionados com os pais incentivarem a participar em atividades e eventos da escola (5), os pais mostrarem vontade em ajudar com o trabalho de casa (5) e os alunos terem um espaço de estudo em casa, calmo (5).

Na segunda dimensão, *Trabalho do Professor*, a média é de 3,66. Os itens com valor mais elevado são, Gosto da forma como o professor ensina (4) e a maioria das minhas aulas são bem organizadas (4) e com o valor máximo (5) A maioria dos meus professores espera que eu faça sempre o meu melhor.

No que diz respeito ao *Absentismo*, 47% dos alunos chega atrasado à escola 1-5 vezes por semana. 70% dos alunos não falta às aulas sem autorização dos pais e 92% não falta dias inteiros às aulas, sem autorização

dos pais.

Na dimensão *Participação na aula* a média é de 3,5, com os alunos a responder sempre que lhe colocam questões na aula (4).

A próxima dimensão, *Definição de objetivos próprios*, apresenta uma média de 3, com todos os itens a apresentarem este valor.

A dimensão, *Atividades extracurriculares*, regista o valor mais baixo, negativo (1,66). Só um item apresenta valor positivo (3), Participo em eventos ocasionais de 1 dia.

No *Autoconceito académico*, os alunos deste agrupamento registam um valor de 4,2. Todos os itens desta dimensão são pontuados com valor 4, excetuando o fator *Acredito que concluirei a escola secundária* com valor de 5.

A dimensão *Relação Aluno-Professor* regista um valor médio de 3,14 mais baixo das dimensões, apresentando todos os itens um valor de 3. Todos os itens apresentam um valor de 3, exceto, *Relaciono-me bem com a maioria dos meus professores* (4).

A dimensão *Relação Aluno-Aluno* apresenta um valor médio de 4.

A dimensão *Utilidade da Escola* apresenta uma média de 4, e todos os itens apresentam este valor.

Por último *Identificação com a Escola*, com resultado também médio de 3 e todos os itens têm este valor.

No que diz respeito aos professores do Agrupamento Cidade, participaram 27 professores. As respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 14 dimensões do questionário (quadro 20).

Dimensão	Média
Visão e Objetivos	3,75
Cultura	4,4
Estrutura	4,75
Estimulação Intelectual	3,6
Apoio Individual	3,33
Expetativas de Desempenho	3,33
Valorização dos Professores	3
Autonomia do Agrupamento	4
Foco na Comunidade	2
Liderança Distribuída	3
Clima de Confiança e Colaboração	3,16
Missão Partilhada e Monitorizada	3,66
Tomar Iniciativas / Riscos	3,21
Progresso, Desenvolvimento Profissional Relevante	3,21

Quadro 20. Média das dimensões no questionário dos professores do agrupamento Cidade

A primeira dimensão, *Visão e Objetivos*, apresenta uma média de 3,75. Os itens registam um valor de 4, excetuando o item *O diretor ajuda a clarificar a missão*, com o valor de 3.

Na dimensão *Cultura*, com média de 4,4 os itens desta dimensão têm valores entre o 4 e o 5. Com o valor máximo temos, O diretor mostra respeito pelos professores e o diretor implementa um clima de respeito com os alunos.

A nível da *Estrutura*, o valor médio é de 4,75. Todos os itens têm o valor máximo, exceto O diretor distribui liderança.

A dimensão *Estimulação Intelectual* apresenta uma média de 3,6. Dos seis itens, quatro têm valor de 4 e os restantes, um tem valor negativo (2), O diretor incentiva a perseguir objetivos individuais e outro item O diretor encoraja a avaliar as nossas práticas, com o valor de 3.

O *Apoio Individual* é uma dimensão que apresenta uma média de 3,33, e os seus itens apresentam valores entre os 3-4.

A dimensão *Expetativas de Desempenho* é uma dimensão que apresenta

uma média de 3,33, e dois dos seus itens apresentam o valor de 4 e o item, O diretor espera que sejamos inovadores e eficazes, apresenta um valor negativo.

A dimensão *Valorização dos Professores* apresenta um valor médio de 3.

A dimensão *Autonomia do Agrupamento* tem um valor de 4.

A dimensão *Foco na Comunidade* apresenta um valor negativo (2).

A dimensão seguinte, *Liderança Distribuída*, comporta dois itens e ambos têm valor 3.

A dimensão *Clima de Confiança e Colaboração* apresenta um valor médio de 3,16. Todos os seus itens têm valor 3, exceto o item, As discussões entre colegas são serenas e francas com valor de 4.

A dimensão *Missão partilhada e monitorizada*, com valor médio de 3,66, apresenta todos os itens com valor 4, exceto os itens *Os professores participam nas decisões de políticas educativas* e *Temos um sentido de direção coerente e partilhado*, ambos com valor 3.

Na dimensão *Tomar iniciativas / riscos* com um valor médio de 3,21, há quatro itens com valor negativo. Os itens, *A direção protege os que assumem riscos*, *A direção está aberta a mudanças*, *As estruturas apoiam as iniciativas dos professores* e *Há recompensas para os professores que têm iniciativas*. Um item destaca-se pela positiva (4), *Os professores são valorizados*.

A última dimensão *Progresso, desenvolvimento profissional relevante*, igualmente com média de 3,21. Todos os itens apresentam valor 3, exceto os itens, *As leituras profissionais são importantes* e *os Professores comprometem-se com desenvolvimento profissional contínuo*, ambos com valor 4. O item *É disponibilizado tempo para o desenvolvimento profissional* tem valor negativo de 2.

A nível das entrevistas o diretor do agrupamento Cidade destaca o facto de a formação especializada ter tido um impacto positivo nas suas práticas, porque a sua formação inicial não tinha nada a ver com a gestão. Sente

alguma dificuldade na área financeira e na área administrativa. As tarefas administrativas ocupam mais de 60% do seu tempo, principalmente desde a formação do agrupamento que é muito recente.

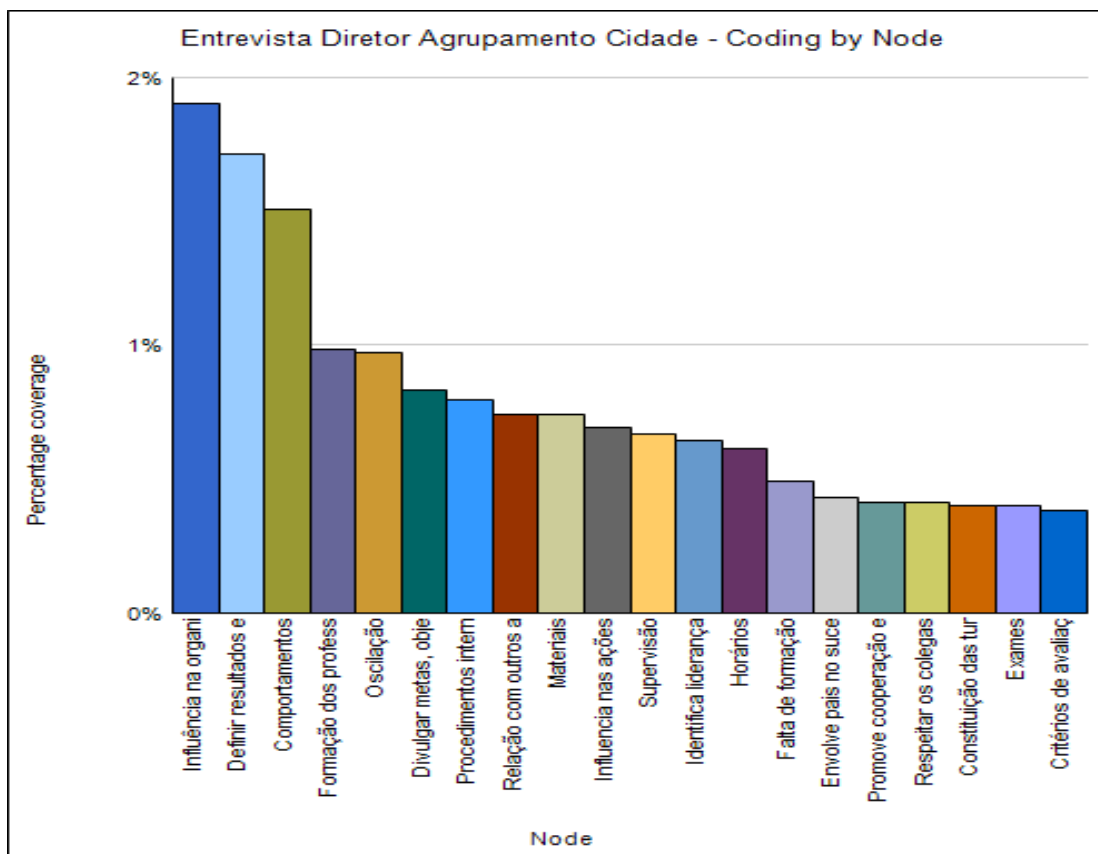


Figura 37. Categorias mais referenciadas pelo diretor do Agrupamento Cidade

Ao analisar a figura, verificamos que o diretor centra muito o seu discurso nos resultados escolares, sendo a categoria com mais referências a influência dos resultados escolares na organização. As outras categorias nesta dimensão são a definição de resultados escolares e a oscilação dos resultados nos últimos anos. O problema do comportamento é outra categoria que o diretor destaca, uma vez que considera um fator importante. Mais uma vez surge a categoria da formação de professores na dimensão desenvolver as pessoas.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista do diretor do Agrupamento Cidade.

Na dimensão *Definir uma Orientação* e a nível da divulgação das metas e dos objetivos do agrupamento, diz que é realizada através da página da escola, do correio eletrónico e da informação enviada pela equipa de autoavaliação para os coordenadores e diretores de turma. Diz que sente dificuldade em promover a cooperação entre professores devido à sua desmotivação, mas que tem conseguido, apesar de não ser tanto quanto ele gostaria que fosse.

“Há muita malta que está desmotivada, sinto muita desmotivação na classe docente. Malta que se calhar há 5 anos faziam isso até por voluntariado, agora quase que nem obrigado é o que eu noto.” (Diretor Agrupamento Cidade)

Quanto à transmissão das expectativas aos professores, é na reunião inicial de ano letivo com todos os professores e também no conselho pedagógico.

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, a relação com os outros agrupamentos é pouco significativa e quando tem algum problema, alguma dúvida liga para a diretora do agrupamento Vila, uma vez que tem nível secundário. Identifica os coordenadores de departamento, as coordenadoras de diretores de turma e as coordenadoras de estabelecimentos como as lideranças mais importantes do agrupamento.

“As coordenadoras de escola são extremamente importantes, se calhar até em primeira prioridade, tenho duas coordenadoras de escola, uma no 1º ciclo e outra na D. Paio e que são fundamentais. Se tivéssemos que fazer o organigrama, esses aparecem na segunda linha e depois os coordenadores de departamento, os coordenadores dos diretores de turma, temos dois aqui e dois lá na outra escola.” (Diretor do Agrupamento Cidade)

Ainda nesta dimensão, os horários provocaram alguma alteração da organização, uma vez que alguns professores ficaram com insuficiência de horas e tiveram que dar aulas na outra escola do agrupamento e a níveis de escolaridade inferiores ao que estavam habituados. Isso veio alterar significativamente as condições de trabalho desses professores, provocando alguma instabilidade.

“A câmara deixou de assumir as AECs e agora é o agrupamento, tenho pessoas que sempre deram o secundário e agora, além do secundário estão a dar 5 horas de AECs, foi um bocado complicado de princípio, foi um choque, foi pior que um choque térmico.” (Diretor do Agrupamento Cidade)

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem* tem a percepção que o clima académico é bom, na escola secundária, com os alunos a apresentarem um bom comportamento, apesar de sentir alguns problemas de comportamento com as turmas de 10.º ano, que não era normal. Nas escolas básicas sente que existem maiores problemas, que ele atribui à ausência da direção dessas escolas e às famílias. A monitorização da atividade escolar é realizada através de procedimentos internos de acompanhamento pela equipa de autoavaliação. Quando é detetado algum problema, a atuação da direção é realizada via coordenador de departamento.

“Há intervenção direta nossa, mas sempre através do coordenador.”
(Diretor do Agrupamento Cidade)

A nível dos recursos, o agrupamento tem realizado uma boa gestão financeira que lhe tem permitido manter o material existente e renovar quando é necessário. O grande problema prende-se com a parte informática, que a sua renovação envolve verbas elevadas que o agrupamento não consegue suportar. No que diz respeito à supervisão, o diretor diz que as chefias intermédias têm um papel importante na sua implementação no agrupamento. A observação de aulas existe quando os coordenadores são solicitados para a realizarem e normalmente é despoletado por uma queixa de alunos ou de encarregados de educação.

“Mas os coordenadores quando são solicitados, normalmente fazem isso quando solicitados. Não tenho muitos conhecimentos que o façam por iniciativa própria. É só ver se aquilo que se diz é verdade, se o professor domina os conteúdos programáticos, porque às vezes é acusado de não saber o que diz, se o relacionamento com os alunos é como os alunos relatam, é mais esse aspeto.” (Diretor do Agrupamento Cidade)

Na dimensão *Desenvolver a Pessoas*, o discurso centra-se na estimulação intelectual. A categoria formação de professores é a que apresenta mais referências nesta dimensão. O agrupamento facilita o acesso à pouca

formação que o centro de formação de professores proporciona aos professores. A procura da formação pelos professores está principalmente associada à progressão na carreira e à necessidade de obtenção de créditos. Os professores que procuram formação por outros motivos são uma exceção à regra.

“Os professores neste momento, vou continuar com a tal história da motivação, tão preocupados com a formação mais por causa da avaliação, do que com outras coisas.” (Diretor Agrupamento Cidade)

Dinamizou novas práticas pedagógicas com a constituição de grupos de nível no apoio ao estudo de 5.º e 6.º ano nas disciplinas de matemática, português e inglês. Tem a perceção que nem todos os professores alteram as suas estratégias e tentam dinamizar novas práticas pedagógicas no sentido de melhorarem os resultados escolares. Tenta estabelecer uma relação de respeito com os professores, para que eles sintam que têm ali um colega e um amigo com quem podem contar caso tenham algum problema.

Na última dimensão, define resultados escolares como não só os que importam para os rankings, que diz não dar muita importância, mas também a integração dos alunos, o irem para estágio no caso dos profissionais ou quando entram na universidade os alunos que prosseguem estudos. Afirma que os resultados escolares influenciam a organização do agrupamento a nível dos apoios e dos horários, principalmente dos anos de escolaridade que têm exames.

“Nós estamos sempre preocupados quando fazemos horários, com os resultados. Nós tentamos organizar o horário dos alunos de modo a que eles tenham tempo para estudar, isso fazemos sempre. Damos prioridade ao 12.º, também é o que tem o currículo menor e normalmente o 12.º damos prioridade a que eles tenham aulas sempre de manhã.” (Diretor Agrupamento Cidade)

Houve uma melhoria nos resultados escolares dos alunos, a nível dos exames de 12.º ano em algumas disciplinas. As melhorias das classificações de exame a matemática são associadas à participação num projeto dinamizado pelo diretor em que, em algumas horas de apoio a matemática, os alunos

estavam agrupados por níveis.

Os alunos

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos alunos do Agrupamento Cidade originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

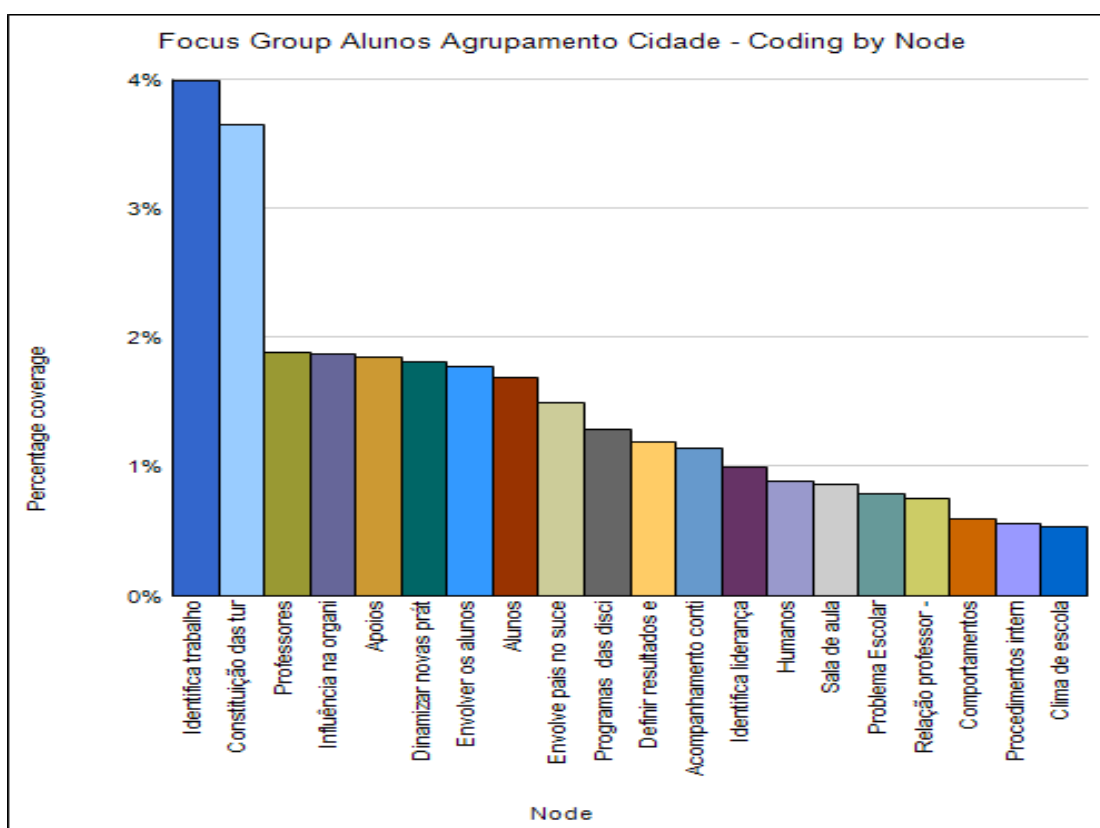


Figura 38. Categorias mais referenciadas pelos alunos do Agrupamento Cidade

Ao analisar a figura, verificamos que as duas categorias com mais referências pertencem à dimensão ajustar e orientar a organização: identifica trabalho colaborativo e constituição de turmas. A categoria seguinte, está associada à dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem e tem a ver com os professores e a forma como os alunos os percecionam. A categoria seguinte é sobre a influência dos resultados escolares na organização da escola. Por último destacamos a dinamização de novas práticas pelos professores e que são percecionadas pelos alunos.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos professores

do Agrupamento Sal.

Os alunos do agrupamento, nas suas entrevistas e na primeira dimensão, afirmam que desconhecem o projeto educativo, nem tiveram acesso ao documento.

“Não tivemos acesso a nada disso (Projeto educativo).” (AC2)

Sentem que os diretores de turma transmitem as suas expetativas e os professores das disciplinas de exame, mas da parte da direção não sentem nada disso.

“Da parte da direção não, só os diretores de turma.” (AC1)

Na dimensão Ajustar e Orientar a Organização, os alunos identificam a existência de trabalho colaborativo e percecionam-no em algumas disciplinas pois os testes são iguais. Têm conhecimento de que as professoras para além de elaborarem os testes iguais, têm grelhas de correção iguais e notam que existe colaboração entre elas. Na matemática os alunos também sentem que os professores articulam estratégias entre si e que trabalham em conjunto.

“Por exemplo foi o caso que nós temos uma professora de história, nós em humanidades de 12.º, só há duas professoras de história, a nossa professora só dá aulas à nossa turma, a outra dá às outras duas turmas, elas fazem o teste em conjunto, os testes são iguais e fazem as turmas todas à mesma hora e corrigem cada uma a sua parte por perguntas e noto colaboração. E os critérios delas são iguais e colaboram entre as turmas.” (AC3)

“Podem passar os testes, para dar mais tempo aos alunos, isso é bom porque dá para ajudar os alunos de qualquer maneira, quando os professores falam uns com os outros.” (AC3)

Os alunos acham que é positivo para eles, o trabalho colaborativo dos professores.

A constituição das turmas é, na opinião dos alunos, um dos fatores que mais influencia as suas condições de trabalho em sala de aula. Ao constituir turmas com 30 ou mais alunos e ao agrupar alunos de várias turmas, o barulho na sala de aula é maior e surgem problemas até na marcação dos testes dessa disciplina, porque uma das turmas já pode ter teste marcado nesse dia. Na sua

opinião esta é uma medida economicista pois segundo eles em vez de estarem dois professores com duas turmas de 30 alunos, deveriam estar 3 professores com turmas de 20.

“É o tal problema dos 30 alunos. Eles tentaram minimizar ao máximo a carga horária dos professores e em vez de ter dois professores, em vez de ter 3 professores a ensinar três turmas de vinte, têm dois professores a ensinar duas turmas de 30, economizam um professor, que já é um salário.” (AC4)

“Os nossos colegas em química estão sempre a dizer que nas aulas, em primeiro o barulho é muito mais, são muitos. E depois para marcar testes não dá, porque uma turma tem teste nesse dia, depois senão é essa turma, marcam para outro dia, é a outra que tem e não dá, é muito complicado.” (AC1)

O aluno percebe que não existe por parte do agrupamento uma ação concertada para envolver os pais na vida do agrupamento. A ação limita-se à convocatória para os pais participarem nas reuniões com a diretora de turma.

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, os alunos identificam professores que dinamizam novas práticas pedagógicas. Como eles referem, as diferenças são na forma como esses professores dão a aula. Os professores expõem a matéria de uma forma diferente e os alunos gostam dessas aulas.

“Em termos de estrutura de ensino não, mas a maneira como se dá, como se ensina pode ser diferente.” (AC5)

“Há sempre aquele professor mais apelativo, em que nós vamos para a aula e há uma espécie de gosto em ter essa aula.” (AC4)

Quando têm um problema escolar, os alunos recorrem ao diretor de turma ou falam com o professor da disciplina. Nunca recorrem à direção da escola pois não têm à vontade para abordar os elementos da direção. Quando têm um problema pessoal, os alunos recorrem ao gabinete de apoio ao aluno e à psicóloga que integra a equipa do gabinete.

Na dimensão Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem, os alunos percebem alguma desmotivação por parte dos professores e o excesso de

trabalho como alguns dos fatores que afetam a qualidade do ensino.

“E também temos o exemplo de uma professora, nota-se mesmo um pouco com estes problemas todos do serviço, do aumento das horas de trabalho e redução de professores e todas as manifestações que têm havido, os professores também estão um bocado fartos.” (AC3)

“Com a nossa professora de português, por exemplo, eu este ano noto muito isso, o stress que ela tem. Ela anda sempre a correr para todo o lado, esquece-se das coisas, tem montes de papelada para preencher e essas coisas todas.” (AC1)

Sentem a falta de apoios às várias disciplinas, ao contrário do ano letivo anterior em que surgiam logo marcados nos horários das turmas. Segundo eles, são os professores fora do seu horário escolar que criam alguns tempos de apoio aos alunos, mas de forma informal.

“Pois é, este ano não há assim nada de apoios, que tanto nos outros anos no horário, aparecia, dentro do horário o apoio e este ano já não.” (AC3)

“Alguns são os professores que têm que andar à procura do tempo que podem dar o apoio, porque a direção nem propõe.” (AC1)

Quanto ao envolvimento dos alunos na escola, existem algumas reuniões entre alunos representantes das turmas e professores mas nunca sentiram que as suas propostas fossem aceites. Outra forma que o agrupamento tem para promover este envolvimento é passar questionários de satisfação aos alunos sobre a prestação de alguns serviços do agrupamento.

Para terminar, a nível dos Resultados Escolares, definem resultados escolares como a obtenção das notas que lhes permitam ter acesso à universidade. Mas também definem um bom resultado quando atingem determinada classificação e que deram o seu melhor para a conseguir.

“É termos as notas que pretendemos, que nos permitem ter acesso à universidade.” (AC2)

“Às vezes ter consciência que acabamos por ter um bom resultado foi, sabermos que o nosso melhor era até ali e que conseguimos dar o nosso melhor.” (AC5)

Percecionam que os resultados influenciam a organização da escola, mas no presente ano letivo menos, devido por exemplo a haver menos apoios. Mas devido a isto, sentem que existe uma maior disponibilidade dos professores em dar aulas extra ou de compensação por forma a ajudar os alunos a preparar para os exames. No entanto esta ação é de iniciativa de cada professor, não havendo uma ação coordenada de escola.

Os coordenadores

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos professores coordenadores do Agrupamento Cidade originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

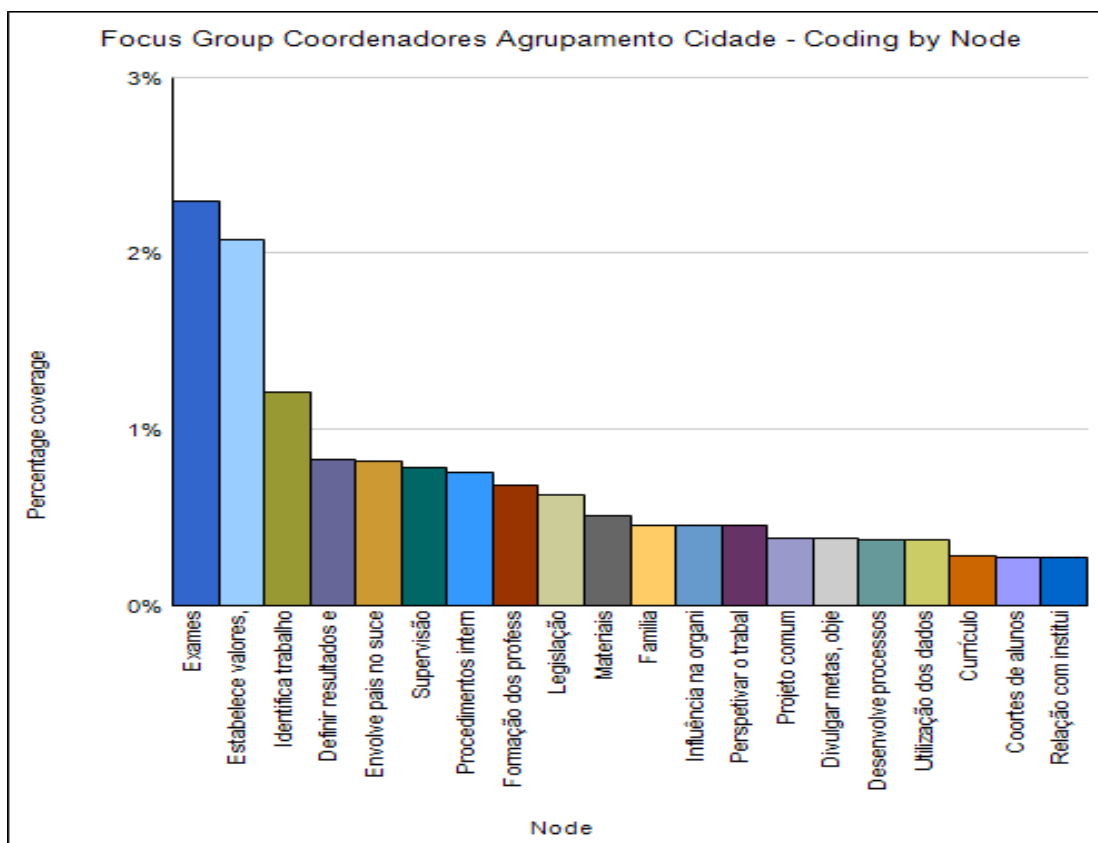


Figura 39. Categorias mais referenciadas pelos coordenadores do Agrupamento Cidade

Ao analisar a figura, verificamos que a categoria com mais referências é

exames, com os coordenadores do agrupamento a centrarem o seu discurso nos resultados escolares. A categoria seguinte é estabelecer valores, metas e objetivos para o agrupamento no sentido de criar uma visão comum e definir uma orientação. A terceira categoria mais mencionada tem a ver com a identificação de trabalho colaborativo no âmbito da construção de uma cultura colaborativa no agrupamento. A definição de resultado escolar é outra categoria com muitas referências e mostra o centrar do discurso dos coordenadores nos resultados escolares. Por último destacamos a questão da supervisão da dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos coordenadores do Agrupamento Cidade.

Os coordenadores do agrupamento, na dimensão Definir uma Orientação fazem referência às metas do agrupamento que têm por base, os resultados dos exames nacionais. No entanto quando as definiram, fizeram-no com um horizonte de quatro anos num enquadramento que passado um ou dois anos foi alterado, nomeadamente o número de alunos por turma.

“Quando traçamos metas deste tipo, temos pelo menos um horizonte de 4 anos e a educação tem que ser assim, porque não sabe se tem resultados ao fim do primeiro, não há um ano, quanto muito 9 meses mal medidos e portanto traçar metas quando nós não sabemos qual vai ser qual a legislação que vai estar em vigor no ano seguinte.” (CC1)

“Como é que podemos fazer isso, se entre o momento em que estabelecemos essas metas o número de alunos por turma, tornou-se no mínimo 30?” (CC1)

A divulgação das metas e objetivos da escola foi feita através da colocação do projeto educativo na página da escola. No entanto existe a perceção que os professores não se interessam muito pelo documento e que a divulgação deveria ser feita de outra forma para se tornar mais eficaz.

“Mas também é verdade, é muito difícil divulgar aquilo que as pessoas não querem conhecer e nós vivemos numa realidade, que os professores acham, muitas vezes é lamento dizer, nenhum dos presentes é afetado, pelo que eu digo, mas o que é facto é que quando se menciona a

construção de um projeto educativo, as pessoas que não estão na comissão estão-se borrifando para o que se passa e depois aquilo é muito comprido para ler.” (CC1)

Existe um afastamento em relação ao projeto educativo porque a escola entrou em processo de agrupamento e a realidade socioeconómica também se alterou. O documento neste momento não é considerado como o projeto comum do agrupamento e que se encontra em fase de elaboração um novo projeto educativo.

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, os coordenadores identificam trabalho colaborativo e confirmam o que os alunos já tinham dito na sua entrevista. Em algumas disciplinas, como história, os testes são feitos em conjunto, e as planificações do mesmo nível de escolaridade também. A nível da coordenação dos diretores de turma das turmas dos cursos profissionais existe também muito trabalho colaborativo e muita partilha. São utilizados uma série de documentos e tabelas que são feitas em grupo e que são partilhadas pelos docentes dos conselhos de turma. Mas todos estes momentos são informais, não havendo no horário dos docentes tempos para este tipo de trabalho.

“No meu departamento, mais concretamente na disciplina de história A, nós chegamos a fazer testes em conjunto, o mesmo teste para turmas de professores diferentes.” (CC3)

“Somos praticamente os mesmos e nos mesmos níveis e de uma forma não institucional, numa sala de professores pode sair um teste, pode sair uma matriz de um teste.” (CC5)

A participação dos pais a nível do secundário é fraca. Os pais dos alunos do 10.º ano ainda participam com alguma regularidade nas reuniões convocadas pelo diretor de turma, mas vai diminuindo ao longo do ciclo.

As alterações na escola provocadas pela legislação são destacadas pelos coordenadores. Sentem que houve um grande impacto com a alteração da escolaridade obrigatória para 12 anos, que fez com que alunos que normalmente anulavam a matrícula ou desistiam, tenham que permanecer na

escola até aos 18anos. Outra questão mais recente foi a alteração do número de alunos por turma.

“Estamos a sentir, neste momento, os efeitos da extensão da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano.” (CC3)

“Por causa daquela circular obtusa de organização do ano letivo do ano passado, por causa da história da dimensão das turmas.” (CC1)

Na dimensão Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem, o discurso centra-se no apoio ao ensino. A supervisão é a categoria mais referenciada. Tal como o diretor já tinha mencionado existe o acompanhamento do cumprimento dos programas e da elaboração das planificações. A observação de aulas só existe quando surge algum problema ou em situação de avaliação de desempenho.

“Sim, numa situação mais irregular, não é? Se há uma queixa de pais...” (CC4)

“Os professores não gostam. Há uma coisa que acontece, quando tenho contratados, na minha área disciplinar, eu não vou às aulas mas estou mais em cima, “O que é que estás a fazer? O que é que não estás a fazer?”. (CC7)

É destacada a monitorização da atividade escolar através de procedimentos internos de acompanhamento, numa primeira fase nos conselhos de turma e depois nos grupos disciplinares. Os relatórios dos departamentos sobre o cumprimento dos programas são elaborados no final do ano letivo e são apresentados em conselho pedagógico. A equipa de avaliação interna também elabora relatórios sobre o acompanhamento que faz ao agrupamento. Existem dificuldades a nível de recursos materiais, e como já tinha sido destacado pelo diretor, a parte de informática é o caso mais complicado. Este problema afeta algumas disciplinas como as de multimédia que necessitam deste material, mas também a atividade dos diretores de turma que precisam de utilizar o programa de alunos.

“Eu sinto na sala de diretores de turma os computadores sempre avariados.” (CC4)

“Há dificuldades no geral e particularmente na disciplina multimédia.”
(CC7)

Na dimensão Desenvolver as Pessoas, a formação de professores é muito referenciada e como anteriormente já foi mencionado nos outros agrupamentos e pelo diretor deste agrupamento, a falta de oferta de formação pelo centro de formação de professores que não consegue dar resposta aos planos de formação que os agrupamentos apresentam. A pouca formação que os professores conseguem aceder é relativa aos exames, como classificadores e formações pagas em outros centros.

“Claro, mas para essa havendo verbas disponíveis, eu tive avaliação no centro de formação, mas na qualidade de avaliador. Formações na minha área, daquela que me interessava, pois não havia verbas, não podiam lançar.” (CC5)

“Acabei de fazer uma em Faro, de informática, paga, e fui lá.” (CC6)

Perspetivam o trabalho de forma diferente, devido à recente formação do agrupamento e que o trabalho terá que ter uma visão a longo prazo. O agrupamento utiliza o correio eletrónico como meio privilegiado de passar informação, de forma eficaz, evitando por vezes convocar reuniões.

Para terminar, definem o resultado escolar como a nota que o aluno obtém, mas também a sua evolução até chegar àquele resultado. As suas atitudes também são valorizadas como se verifica pelos critérios do quadro de mérito e excelência que o agrupamento tem.

Os exames e os bons resultados obtidos em algumas disciplinas é a categoria com mais referências na entrevista. Têm a perceção que a média dos exames é superior à média nacional, mas as expectativas é que o insucesso aumente devido à extensão da escolaridade obrigatória e de alterações na estrutura dos exames.

“Há disciplinas que estamos acima da média e muitas vezes já temos estado acima da classificação de frequência.” (CC3)

“Do ponto de vista de média, média de exames, de certeza absoluta, até ao ano passado obtivemos uma média acima da média nacional, duas décimas.” (CC1)

Atribuem à família como o fator que mais influi nos resultados dos exames. Os problemas familiares, os pais não perceberem como podem ajudar os filhos e a falta de poder económico para pagar explicações são os principais motivos.

“Nós falamos com os pais, eles não percebem nada disto, mas também não têm tempo para ajudar os miúdos e também não têm dinheiro para as benditas explicações.” (CC4)

“Os pais impotentes não têm dinheiro para pagar a quem os possa ajudar.” (CC4)

Para terminar, os coordenadores são da opinião que os resultados influenciam a organização do agrupamento. Uma das alterações tem a ver com os apoios e que em caso de necessidade podem ser despoletados mais horas. Esta versão dos coordenadores contraria a dos alunos que identificavam como um problema este ano letivo a diminuição do número de apoios.

Os professores

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos professores do Agrupamento Cidade originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

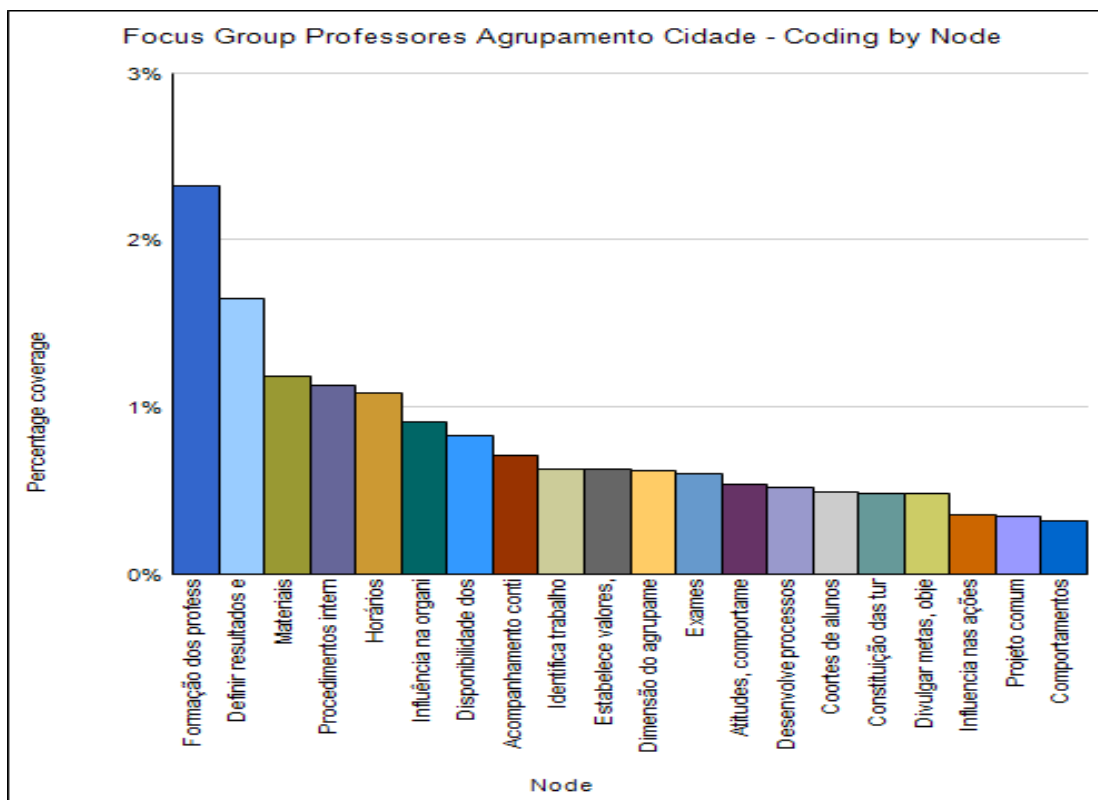


Figura 40. Categorias mais referenciadas pelos professores do Agrupamento Cidade

Ao analisar a figura, verificamos que a categoria com mais referências é a formação de professores, relacionada com a dimensão desenvolver as pessoas. Depois surge a categoria definir resultados escolares. As duas categorias seguintes pertencem à dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem e os recursos materiais como apoio ao ensino e a monitorização da atividade escolar com o estabelecer procedimentos internos de acompanhamento. Outra categoria com muitas referências é a alteração na organização através dos horários, criando condições de trabalho.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos professores do Agrupamento Cidade.

Os professores do agrupamento, na dimensão Definir uma Orientação, centram o seu discurso na construção de uma visão comum. Apesar de se centrarem nesta categoria o número de referências é baixo, pois neste momento o agrupamento encontra-se em fase de implementação. Assim a

nível de definição de metas e objetivos para o agrupamento fazem referências muito gerais.

“Os nossos objetivos integram-se todos no projeto educativo. Como plano concetual que é, depois a operacionalização às vezes é que é mais difícil.”
(PC5)

Apenas em relação aos cursos profissionais é que os objetivos estão bem definidos. A divulgação das metas e objetivos da escola foi feita através do coordenador de grupo disciplinar e da colocação do projeto educativo na página da escola.

Na dimensão Ajustar e Orientar a Organização, os professores identificam trabalho colaborativo, mas dizem que este é muito informal e pouco consistente, apenas com alguma partilha de testes. Destacam a necessidade de criar condições de trabalho através de uma boa e cuidada elaboração de horários. O agrupamento provocou que alguns professores passassem a dar aulas em duas escolas e a ter que se deslocarem e alguns deles a lecionarem anos de escolaridade com os quais nunca tinham trabalhado, chegando alguns deles a lecionar no 1.º ciclo atividades de enriquecimento curricular.

“Há pessoas que dão aulas aqui, depois vão lá.” (PC2)

“Mas tenho ouvido muitos colegas a queixarem-se de biologia e de físico-química.” (PC4)

“Há uma preocupação em tentar que os horários funcionem.” (PC5)

Outra categoria que os professores referenciam é a disponibilidade dos professores. Os professores disponibilizam horas, fora do seu horário escolar para dar apoio aos alunos, por vezes presencial ou por vezes utilizando plataformas eletrónicas respondendo e tirando dúvidas aos alunos, à noite.

“Penso que é uma disponibilidade, que eu vejo na maioria dos meus colegas, que é para lá das aulas.” (PC5)

“Eu estou disponível 24 horas. Depende muito dos alunos que tenho na frente, mas o ano passado chegava a responder a mails de alunos bons, às 2-3h da manhã.” (PC4)

Na dimensão Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem, a falta de

recursos materiais de apoio ao ensino, principalmente nos cursos profissionais é uma grande preocupação. Os professores reconhecem as limitações financeiras do agrupamento que não lhe permite adquirir material específico, caro, para algumas disciplinas de cariz mais tecnológico. Consideram que por vezes afeta o cumprimento dos programas.

“O nosso material é caro e precisamos de muita quantidade e qualidade, embora os equipamentos estejam sempre a evoluir. Mas é sempre necessário e não estamos assim, muito bem equipados. Temos o mínimo indispensável, mas às vezes...” (PC1)

“Por vezes um programa de certa disciplina, precisamos de equipamentos, por vezes não custam menos de 200 ou 300 euros cada equipamento e é um para a turma toda, um autómato. Em vez de ser um para cada dois alunos.” (PC1)

Tal como os coordenadores identificam procedimentos internos de acompanhamento a nível de conselhos de turma e depois nos grupos disciplinares. Os relatórios dos departamentos sobre o cumprimento dos programas são elaborados no final do ano letivo e são apresentados em conselho pedagógico. É realizado de uma forma generalizada, por todos os grupos disciplinares, um acompanhamento contínuo do desempenho dos resultados escolares por período. Isto promove reajustamentos das planificações e de estratégias de ensino no sentido da melhoria dos resultados escolares dos alunos.

“É feito um acompanhamento, normalmente por período” (PC4)

“Tenta-se adaptar de maneira que os alunos tenham os melhores resultados possíveis.” (PC4)

Na dimensão Desenvolver as Pessoas, a formação de professores é muito referenciada e como anteriormente já foi mencionado, a falta de oferta de formação pelo centro de formação de professores que não consegue dar resposta aos planos de formação que os agrupamentos apresentam. Pela entrevista percebe-se que houve tentativas de dinamizar atividade interna mas não como ação coordenada pelo agrupamento, mas por iniciativa de alguns professores.

“O agrupamento não tem culpa da situação geral em que estamos”
(PC5)

“Nós tínhamos no grupo uma colega que era formadora que chegou a desenvolver ações de formação internas.” (PC4)

“Nós chegamos a fazer uma ação em que juntámos 4 ou 5 e fizemos, interna.” (PC1)

O diretor tenta fornecer um modelo apropriado, tentando transmitir confiança aos professores relativamente ao seu trabalho. A maioria dos professores é do quadro e já com muitos anos no agrupamento, existindo um grande conhecimento por parte do diretor do trabalho desenvolvido por eles.

“Sinto por parte da direção, ou do diretor, confiança.” (PC4)

Para terminar, definem o resultado escolar como algo que ultrapassa a avaliação do aluno e que não é mensurável nem muitas vezes imediato. No entanto também reconhecem a importância das avaliações da pauta, as de exame e as internas, como é o caso do professor de matemática, reconhecendo no entanto a importância de não se cingir apenas a isso.

“Não se limita a uma transmissão de conhecimentos ou saberes.”
(PC5)

“Há mais coisas que não são mensuráveis.” (PC5)

“É só pauta e o que conta são os números, mas tem que se valorizar sempre o resto.” (PC4)

Tal como os coordenadores já tinham referenciado os exames e os bons resultados obtidos em algumas disciplinas é destacado, assim como a posição da escola no ranking nacional e do distrito.

“A nossa escola melhorou no ranking.” (PC5)

“Pelo menos a nível do Algarve está do meio para cima, na maior parte das disciplinas.” (PC1)

Para terminar, os professores são da opinião que os resultados influenciam a organização do agrupamento, principalmente a nível dos apoios que cada professor dá às turmas. A perceção é que esta influência é maior nas disciplinas de exame.

Os dados obtidos pelos diferentes documentos estruturantes do agrupamento e o relatório da avaliação externa elaborado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência revelam que os pontos fortes do agrupamento situam-se ao nível da confiança da comunidade na prática pedagógica, na reduzida taxa de abandono e a diversidade da oferta formativa. As estratégias de melhoria do agrupamento deviam centrar-se na articulação entre os diferentes ciclos de ensino, os resultados dos exames nacionais, o envolvimento e o acompanhamento dos pais na vida do agrupamento e a formação do pessoal docente e não docente.

A nível da avaliação interna, o agrupamento apresenta taxas de transição com valores médios de 82% no 2.º ciclo, de 88% no 3.º ciclo e de 75% no secundário. A nível da avaliação externa os resultados dos exames de 6.º e de 9.º ano no agrupamento apresentam oscilações nos últimos quatro anos. A nível do secundário também existe essa oscilação, com as disciplinas de Português, Matemática A e História A, a descer nestes últimos três anos (2012-2014), com as disciplinas de Biologia e Físico Química A, a subirem ligeiramente.

Os dados do Agrupamento Cidade revelam uma grande preocupação com a construção de uma visão comum, derivado da entrada recente em agrupamento (2012). Para Robinson et al. (2009) esta dimensão apresenta um efeito médio de 0,42, pelo estabelecimento da importância dos objetivos, assegurar que estes são claros e pelo desenvolvimento do compromisso dos professores com estes objetivos. Silins e Mulford (2002) também encontram efeitos positivos na partilha e monitorização da missão do agrupamento. No entanto a divulgação do projeto educativo e dos seus valores, metas e objetivos não é feito de forma intencional e planeada pelo agrupamento. De acordo com Supovitz e May (2010) “a divulgação clara da missão e dos objetivos do agrupamento estava significativamente associado com os professores realizarem maiores alterações nas suas práticas de ensino e aprendizagem. O diretor tem uma perceção, da evolução das dimensões da liderança do diretor, negativa com as categorias definição de objetivos, desenvolver as pessoas e supervisão, negativas. Os professores têm uma perceção positiva da liderança do diretor no que diz respeito à definição de

objetivos para o agrupamento. Este paradoxo deve-se ao facto de o diretor considerar que os professores ainda não interiorizaram o agrupamento, e as metas e os objetivos a ele associado e os professores ainda terem, na sua grande maioria, os projetos educativos de cada uma das escolas como referência.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo e á distribuição da liderança, os dados do agrupamento são negativos. Tal como em outros agrupamentos, o diretor tem uma perceção negativa da evolução destas práticas no agrupamento, no entanto os professores fazem uma avaliação positiva de ambas as dimensões. Existe falta de confiança, por parte do diretor, nos professores que provêm da escola que agrupou, porque não os conhece, nunca trabalhou com eles. Em relação trabalho colaborativo, no ano da instalação do agrupamento e de acordo com a perceção do diretor havia alguma resistência por parte dos professores na constituição do agrupamento, estando a ser difícil promover trabalho colaborativo. A falta de horas disponíveis nos horários dos professores para desenvolverem este tipo de trabalho, também é um fator que contribui para isto.

Nas práticas associadas ao *Desenvolver as pessoas*, mais uma vez o destaque vai para a falta de formação. Também como em outros agrupamentos, numa fase inicial ainda houve alguma dinâmica no agrupamento na formação interna, mas que se foi perdendo ao longo dos anos, primeiro por não ser certificada e depois pela não progressão na carreira que levou à desmotivação dos docentes em participar na formação.

As práticas associadas à Melhoria do Programa de Ensino e Aprendizagem, estão muito centradas no apoio ao ensino e à monitorização da atividade escolar. Na primeira, os alunos centram mais o seu discurso na questão dos apoios e a forma como os professores dão as aulas. O diretor centra mais na questão dos comportamentos dos alunos serem bons o que torna o clima académico propício para a aprendizagem. Os professores e os coordenadores de departamento destacam a questão de falta de recursos materiais de apoio à prática letiva. A questão do clima, que o diretor enfatiza, é, de acordo com Robinson et al. (2009) a dimensão que menos influi nos

resultados escolares dos alunos (0,27). De acordo com Robinson, V., (2011), a nível do plano da ação, esta dimensão é a que vem em primeiro, uma vez que tem como objetivo criar um ambiente escolar que seja promotor do envolvimento dos alunos na escola. A monitorização da atividade escolar também é uma preocupação do diretor, professores e coordenadores do agrupamento, através de procedimentos internos de acompanhamento do cumprimento dos programas e dos resultados escolares dos alunos. Não foi possível identificar pelas entrevistas o impacto desta monitorização nas tomadas de decisão sobre o ensino e a aprendizagem. Por último todos os participantes têm a percepção que os resultados escolares promovem alterações na organização do agrupamento, a nível dos apoios aos alunos e na distribuição de serviço, principalmente nas disciplinas sujeitas a exame. Isto está de acordo com o modelo proposto por Hallinger e Heck (2010) e por nós, em que a melhoria de escola tem um efeito mediador importante entre a liderança e os resultados escolares. De acordo com Hallinger e Heck (2010) este modelo oferece uma vantagem em estudos sobre liderança, permitindo verificar como é que a liderança se vai adaptando ao longo do tempo às alterações.

4.5 Estudo de caso do Agrupamento Vila

A diretora do agrupamento considera que a ação que mais influi nos resultados dos alunos é Definição de uma Visão para o Agrupamento, seguida de Melhorar o Ensino e a Aprendizagem.

Nas dimensões associadas à Liderança, apresenta uma média positiva na *Definição de Objetivos, Desenvolvimento das Pessoas, Reestruturar a Organização e Utilização dos Dados*. Apresenta uma média negativa nas dimensões *Supervisão e Confiança nos Professores*.

As próximas quatro dimensões, associadas à Distribuição da Liderança apresentam resultados diferentes. Duas das dimensões têm uma média positiva (Liderança pelos Professores e Colaboração dos Coordenadores) e as

outras duas apresentam uma média negativa (Liderança Distribuída e Coordenadores têm um impacto positivo nos padrões de ensino e aprendizagem).

As seguintes quatro dimensões, associadas à *Cultura e Condições de Escola* apresentam resultados baixos, negativos e apenas uma apresenta uma média positiva (Melhoria das Condições de Escola). A categoria *Melhoria das Condições de Escola* apresenta todas as subcategorias com resultados negativos: Coerência nas aprendizagens e no programa de ensino, Atividades Extracurriculares e Quantidade de trabalho dos Professores. A categoria *Melhoria das Condições de Sala de Aula* apresenta, igualmente todas as subcategorias com valor negativo de 1: Complexidade do Trabalho do Professor, Dimensão das Turmas e Autonomia dos Professores e Atmosfera Positiva de Aprendizagem.

As últimas quatro dimensões – Resultados Intermédios – apresentam valores médios diferentes, apresentando uma delas, valor positivo: Melhoria do Comportamento dos Alunos. As restantes apresentam valor negativo.

Realizando uma análise por item, a diretora manifesta que houve alguma alteração relativamente às expectativas do trabalho dos professores com os alunos (3-3) e ao resultado escolar dos alunos (3-3). Considera que houve muita alteração quanto às expectativas pelo comportamento dos alunos. A diretora percebe que houve muita alteração na Melhoria de Procedimentos Internos. Na Supervisão constata-se que não houve alteração, nestes últimos anos à Observação regular de atividades de sala de aula, não se realizando no agrupamento a não ser ocasionalmente. Houve, por parte da diretora, uma preocupação em que os Professores usassem os dados no seu trabalho, registando uma alteração significativa. Não sente que tenha havido alteração na questão da confiança nos professores. Um aspeto que regista pouca alteração é na questão de Liderança Distribuída, em que Muitas das tarefas da escola não são realizadas pelo diretor ou coordenadores e Muitos outros professores realizam tarefas de liderança. A diretora destaca a Colaboração dos Coordenadores, dizendo que houve muita alteração no Papel fundamental que os coordenadores desempenham na partilha de valores, crenças e atitudes

relacionadas com o ensino e aprendizagem, na participação em trabalho colaborativo e o papel que desempenham nas grandes decisões da escola. A diretora sente que houve pouca alteração no que diz respeito à influência dos coordenadores em elevar os níveis de assiduidade dos alunos e na alocação de recursos às necessidades dos alunos. Ao nível das Melhorias das condições da escola a diretora regista pouca alteração na promoção de um ambiente de trabalho ordenado e seguro. No entanto assinala grandes alterações na Melhoria do comportamento dos alunos e a disciplina, em resultado de uma estratégia coletiva do agrupamento. Houve grandes alterações no âmbito do comportamento dos alunos, registando-se menos conflitos físicos e menos conflitos verbais entre alunos e adultos. Quanto à questão da assiduidade e pontualidade, sente que houve pouca alteração. Nos padrões académicos, a diretora percebe que não houve alteração de os alunos poderem atingir os objetivos que foram estabelecidos para eles, levando a taxas de retenção elevadas, de acordo com a sua opinião em entrevista. A monitorização do desempenho do departamento, de forma regular, no sentido de melhoria é avaliado sem alteração. No que diz respeito à cultura colaborativa dos professores a diretora sente que houve pouca alteração nestes últimos anos. Na considera não haver alteração quanto à presença dos pais na escola de forma regular. A colaboração com outras escolas e instituições, também não regista alteração nestes últimos anos. Considera que se regista alguma alteração quanto à escola fornecer um programa de ensino e aprendizagem coerente para os alunos ao longo dos anos. Para terminar, a diretora percebe pouca alteração ou nenhuma no que diz respeito às condições de escola e de sala de aula

No que diz respeito aos alunos do Agrupamento Vila, participaram 191 alunos. As respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 11 dimensões do questionário (quadro 21).

Dimensão	Média
Ambiente Familiar	4,5
Trabalho do Professor	3,5
Absentismo	
Participação na aula	3,5
Definição de objetivos próprios	3
Atividades extracurriculares	2,33
Autoconceito académico	4
Relação Aluno-Professor	3,42
Relação Aluno-Aluno	4
Utilidade da Escola	4
Identificação com a escola	3,5

Quadro 21. Média das dimensões no questionário dos alunos do agrupamento Vila

Na primeira dimensão, *Ambiente Familiar*, registam-se valores elevados com a média nesta dimensão de 4,5. Destacamos os itens que apresentam valores mais baixos, como falo com os meus pais sobre o trabalho escolar (4) e converso com os meus pais sobre o mundo (3).

Na segunda dimensão, *Trabalho do Professor*, a média é de 3,5. O item com o valor mais elevado é, a maioria dos professores espera que o aluno faça sempre o seu melhor (5), seguido de A maioria das minhas aulas estão bem organizadas. Os outros itens apresentam o valor 3.

No que diz respeito ao *Absentismo*, 44% dos alunos chega atrasado à escola 1-5 vezes por semana. Apenas 68% dos alunos não falta às aulas sem autorização dos pais e 89% não falta dias inteiros às aulas, sem autorização.

Na dimensão *Participação na aula* a média é de 3,5 com o item Respondo sempre que me colocam questões na aula a apresentar o valor 4. O item Gosto de dar a minha opinião e participar na aula regista o valor 3.

Na dimensão, *Definição de objetivos próprios*, apresenta uma média de 3, e todos os itens apresentam este valor.

A dimensão *Atividades extracurriculares* regista um valor médio baixo, de

2,33, com o item participo em eventos com outras escolas com registo de 1. Os outros dois itens apresentam valor positivo de 3.

No *Autoconceito académico*, com uma média de 4, os itens desta dimensão registam valores que situam no valor 4, excetuando os itens Acredito que concluirei a escola secundária, com valor máximo e Estou satisfeito com as minhas notas, com valor 3.

A dimensão *Relação Aluno-Professor* regista um valor médio de 3,42. Os itens apresentam valores que oscilam entre o 3-4. Destacamos os itens com o valor 4, como A maioria dos professores desenvolve estratégias para ajudar os alunos, A maioria dos meus professores faz-me sentir confortável e Relaciono-me bem com a maioria dos meus professores.

A dimensão *Relação Aluno-Aluno* tem um valor de 4, e todos os itens apresentam este valor, significa que apesar de ser um agrupamento com alguma dimensão os alunos conhecem bem os colegas de escola e relacionam-se com a maioria dos colegas.

A dimensão *Utilidade da Escola* apresenta uma média de 4, com ambos os itens a apresentar este valor indica que os alunos sentem que a escola os prepara para a vida e aquilo que aprendem na escola vai ser útil para o seu futuro.

Por último *Identificação com a Escola*, com resultado médio de 3,5 com dois itens a apresentar o valor 3 (Na escola há um forte espírito de escola e tenho orgulho na minha escola) e outros dois o valor 4 (Sinto que pertenço a esta escola e Gosto realmente da minha escola).

No que diz respeito aos professores do Agrupamento Vila, participaram 33 e as respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 14 dimensões do questionário (quadro 22).

Dimensão	Média
Visão e Objetivos	4,5
Cultura	5
Estrutura	4,5
Estimulação Intelectual	4,2
Apoio Individual	5
Expetativas de Desempenho	4,33
Valorização dos Professores	4
Autonomia do Agrupamento	4
Foco na Comunidade	4
Liderança Distribuída	4
Clima de Confiança e Colaboração	4
Missão Partilhada e Monitorizada	3,83
Tomar Iniciativas / Riscos	3,42
Progresso, Desenvolvimento Profissional Relevante	3,28

Quadro 22. Média das dimensões no questionário dos professores do agrupamento Vila

A primeira dimensão, *Visão e Objetivos*, apresenta uma média de 4,5. Dois dos itens registam um valor de 4: A diretora ajuda a clarificar a missão e A diretora comunica a missão. Os outros itens apresentam o valor máximo.

Na dimensão *Cultura*, a média é de 5, com todos os itens a apresentarem o valor máximo.

Na dimensão *Estrutura*, o valor médio é de 4,5. Temos dois itens que apresentam o valor 4 (A diretora delega liderança nas atividades decisivas para alcançar objetivos definidos e A diretora distribui liderança, de modo geral, entre os professores representantes dos diferentes pontos de vista) e os outros dois que apresentam o valor máximo.

A dimensão *Estimulação Intelectual* apresenta um valor médio de 4,2. Todos os itens apresentam o valor de 4, exceto o item A diretora encoraja-nos a avaliar as nossas práticas e a melhorá-las, com o valor máximo.

Na dimensão *Apoio Individual* todos os itens registam o valor máximo (5), o que significa que os professores têm a percepção que o diretor tem em

consideração a sua opinião, que os conhece bem a nível das suas capacidades e que é inclusivo, não evidenciando favoritismos.

A dimensão *Expetativas de Desempenho* apresenta uma média de 4,33. Dois itens apresentam o valor 4 (O diretor tem altas expetativas para os professores e O diretor assume altas expetativas para os alunos) e o outro item regista o valor 5 (A diretora espera que sejamos inovadores e eficazes).

A próxima dimensão *Valorização dos Professores* tem o valor de 4, significa que os professores do agrupamento percecionam que a contribuição de todos os professores é igualmente valorizada.

Na dimensão *Autonomia do Agrupamento* os professores concordam frequentemente que a diretora assegura um elevado grau de autonomia para o agrupamento.

A dimensão *Foco na Comunidade* apresenta um valor de 4, significa que os professores acham frequentemente que a diretora estabelece uma relação produtiva com a comunidade.

Na dimensão seguinte, *Liderança Distribuída*, os dois itens apresentam o valor 4. Significa que na opinião dos professores o existe um impacto alto das equipas de professores e do trabalho colaborativo dos professores no agrupamento.

A dimensão *Clima de Confiança e Colaboração* apresenta um valor médio de 4 com todos os seus itens a apresentar este valor.

Tal como a dimensão anterior, a dimensão *Missão partilhada e monitorizada*, apresenta um valor médio de 3,83. Todos os itens registam o valor 4, exceto o item Partilhamos ativamente informação com os pais e a comunidade, com o valor 3.

Tomar iniciativas / riscos é a única dimensão que apresenta um valor de 3,42. A maioria dos itens apresentam um valor de 4, exceto um item que apresenta o valor 2, Há recompensas para os professores que têm iniciativas, e dois itens que apresentam o valor 3 (As pessoas sentem-se à vontade para experimentar e arriscar e Os professores são valorizados).

Para terminar, a dimensão *Progresso, desenvolvimento profissional relevante*, com uma média de 3,28. Os itens apresentam valores muito diferentes. Com o valor 2 temos os itens Os agrupamentos apoiam-se em consultores externos e É disponibilizado tempo adequado para o desenvolvimento profissional). Com o valor 3, temos os itens Grupos de professores recebem formação para trabalhar em equipa e Os professores associam-se às associações profissionais). Com o valor 4, outros dois itens, Os professores estão atentos ao que acontece fora da escola para aprender boas práticas e Os professores comprometem-se com desenvolvimento profissional contínuo). Por último, com o valor máximo, o item *Leituras profissionais são importantes*.

A nível das entrevistas a diretora do agrupamento Vila destaca o facto de a formação especializada ter tido um impacto positivo a nível de conhecimentos em áreas onde sentia alguma lacuna, contabilidade e direito e em termos de novas práticas a nível de funcionamento. No que diz respeito a tempo passado em tarefas administrativas, tem feito um esforço em que não lhe ocupem mais de 50% do seu tempo e consegue através de distribuição dessas tarefas a pessoal da direção ou aos serviços administrativos.

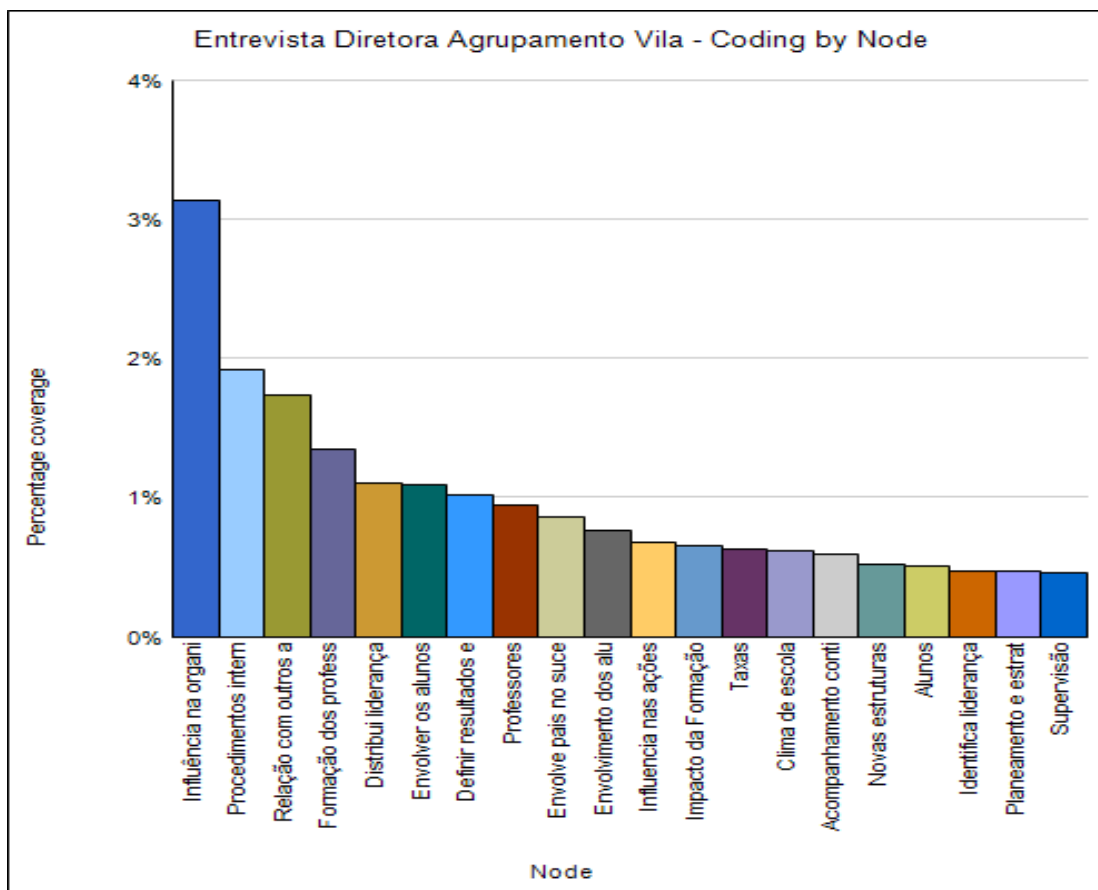


Figura 41. Categorias mais referenciadas pela Diretora do Agrupamento Vila

Ao analisar a figura, verificamos que a categoria com mais referências é a influência dos resultados escolares na organização. A seguir surge a categoria desenvolver procedimentos internos de acompanhamento associada à monitorização da atividade escolar. A relação com os outros agrupamentos é a terceira categoria com mais referências. Na dimensão desenvolver as pessoas, a categoria formação dos professores é muito mencionada pela diretora do agrupamento. Por último, destacamos a categoria distribui a liderança, associada à reestruturação e redefinição de papéis e responsabilidades.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista da diretora do Agrupamento Vila.

Na dimensão *Definir uma Orientação* considera que as metas e os objetivos do agrupamento foram bem definidos por ano mas o problema reside na sua divulgação. São utilizados vários meios de divulgação mas que as

peessoas, após a fase de discussão e de propostas “arrumam” o documento. Existe planeamento de estratégias de melhoria, centrado principalmente no conselho pedagógico. Normalmente o momento deste trabalho é no final do ano letivo, como preparação para o ano letivo seguinte. Destaca a importância das expectativas face aos alunos, não tanto em termos de resultados individuais, mas criar nos alunos uma expectativa em relação à escola. A nível de expectativa aos resultados é mais na conclusão de ciclo, isto é, que os alunos consigam terminar o ciclo em que se encontram no número de anos previstos.

“Eu tenho uma grande expectativa que é, melhorar, cada vez mais, não é tanto o resultado dos alunos em termos individuais, mas é sobretudo criar neles uma expectativa deles próprios face à escola.” (Diretora do Agrupamento Vila)

Na dimensão Ajustar e Orientar a Organização, é dado realce à relação com os outros agrupamentos. Durante alguns anos trabalhou com diretores de outras escolas secundárias, no sentido de tratarem de problemas relativos a esse ciclo de ensino.

“Porque tínhamos problemas específicos, tínhamos questões específicas que diziam respeito à organização de uma escola secundária e durante muitos anos era uma constante, inclusivamente tentávamos todos os meses encontrarmo-nos para resolver pequenas questões, pequenas ou grandes, isso agora depende, alterações de legislação, organização de exames, organização de horários, os próprios projetos educativos.” (Diretora do Agrupamento Vila)

Trabalhou, a partir de determinada altura, com colegas diretores de escolas do concelho, em várias áreas, como a formação de professores, transportes e atividades. Mas com a constituição dos agrupamentos foi-se perdendo essa prática e agora o contacto é quase exclusivamente telefónico.

“Já não nos encontramos tanto, como costumávamos encontrar, desde há 2 anos a esta parte.” (Diretora do Agrupamento Vila)

Quanto à liderança distribuída, ela existe, por exemplo em situações de nomeação para coordenar equipas. Mas o problema, na sua opinião é que por vezes os coordenadores não assumem as suas responsabilidades

principalmente em situações que envolvem os colegas, passando para a direção a resolução do problema. Perceciona que os coordenadores têm capacidades e autonomia para desenvolverem o seu trabalho só que não o fazem, situação detetada pela avaliação externa que nos seus relatórios destacavam como ponto fraco do agrupamento.

“Porque isto é muito bonito, eu desempenhar o cargo de coordenador ou de representante de disciplina ou de coordenador de outra coisa qualquer, não tem só a ver com coordenação de departamento, mas quando toque a apurar responsabilidades, isso é com a direção, é com a direção. Prestação de contas é com a direção. “ (Diretora do Agrupamento Vila)

Ao longo dos anos tem tentado dinamizar a constituição da associação de pais, o que conseguiu há três anos. Nota uma maior participação dos pais nestes últimos anos, principalmente no 3.º ciclo e no ensino secundário, especificamente no 10.º ano. Tal como os outros agrupamentos, identifica uma maior participação dos pais nos níveis de ensino mais baixos.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem* existe preocupação com os procedimentos internos de acompanhamento, situando-se a dois níveis: departamentos e pedagógico. Este último realiza o acompanhamento por período, mas o grande trabalho é realizado mais no final do ano letivo. Nos departamentos o acompanhamento é por período e em alguns é por reunião, onde é feito um acompanhamento do cumprimento dos programas e são feitos pontos de situação por professor.

“O cumprimento dos programas, não pode ser, apenas, “eu não digo nada, porque sou um bom profissional”, lamento! Não funciona! Quando eu cumpro, tenho que dizer que cumpri, quando eu não cumpro, independentemente das razões que estão subjacentes a isto, e que eu devo explicar em sede de reunião de grupo, porque é que isto aconteceu, porque é que isto é assim, porque é que não é assim e o que eu fiz.” (Diretora do Agrupamento Vila)

Estes balanços são depois apresentados nos conselhos pedagógicos e são delineadas estratégias de melhoria. A diretora diz que na sua opinião a monitorização do cumprimento do currículo é muito importante.

“Isto é um dos pontos que eu acho que é muito importante, a questão da monotização do currículo.” (Diretora do Agrupamento Vila)

Considera que a escola deve criar dinâmicas para envolver os alunos, associando este maior envolvimento à diminuição da taxa de abandono nos cursos profissionais. Aqui advoga uma maior ligação ao mundo do trabalho e às empresas da área que os alunos escolheram, não só na altura do estágio profissional mas algumas aulas serem em contexto de trabalho.

“Levar os alunos para a rua, levar os alunos para as empresas, levar os alunos para os locais onde eles poderão desempenhar as tarefas dos cursos que escolheram.” (Diretora do Agrupamento Vila)

“Ajudaria aos alunos a perceber qual é a diferença entre uma escola e um local de trabalho.” (Diretora do Agrupamento Vila)

O envolvimento dos alunos numa dinâmica cívica também pode ser importante, na sua opinião, e devia ser desenvolvida na escola. A sua perceção é que as alterações a nível de legislação, relativas aos professores, à sua vida pessoal e profissional influenciam o seu comportamento e atitude na escola interferindo com o clima académico. Alterações na idade da reforma, nos impostos, tudo isso são fatores importantes, mas também os relacionados com a avaliação de desempenho, ou deslocações de 15 quilómetros entre escolas para darem aulas.

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, a formação de professores é referenciada como muito importante para o agrupamento. A falta de formação creditada e dinamizada pelo centro de formação é um facto e que há necessidade de criar uma dinâmica interna de formação. Isto foi algo que já existiu antes do agrupamento, mas que se foi perdendo ao longo destes últimos anos. Estas formações eram dinamizadas por professores que iam fazer formações como pós-graduações ou mestrados e que depois passavam essa informação aos colegas.

“Houve até uma determinada altura, que ainda consegui, até 2007/08 sensivelmente, que entre nós houvesse dinamização de formação.” (Diretora do Agrupamento Vila)

“Dentro da escola muita gente fez pós-graduações, alguns fizeram mestrados, doutoramentos e isso tem influência na dinâmica da escola e de tal maneira que as pessoas não se importavam de passar, perder, porque é que nós vamos perder uma tarde de 4.^a feira, se aquele perder não é um perder efetivo, mas é um ganhar.” (Diretora do Agrupamento Vila)

Neste momento o agrupamento está a alterar a sua forma de trabalhar a articulação curricular, implicando uma alteração na orgânica e na dinâmica dos departamentos, porque na sua opinião são os professores dentro do seu grupo disciplinar que melhor podem definir estratégias de melhoria neste âmbito.

“As pessoas esquecem-se às vezes que não é preciso uma reunião formal para articular, pode articular de muitas formas e depois basta na reunião do departamento, dos representantes de departamento juntamente com o coordenador, então aí se formalize o que entretanto os pequenos grupos foram definindo. E muitas vezes esta articulação surge naturalmente, porque se for imposta, ela não existe.” (Diretora do Agrupamento Vila)

Existe a preocupação em tomar as decisões de forma transparente, com o envolvimento dos professores que essa decisão pode afetar. Como exemplo dá a distribuição de serviço e sugestões de horários, em que é solicitado aos grupos disciplinares darem as suas propostas para o ano letivo seguinte.

Na última dimensão, a diretora afirma que os resultados escolares influenciam a organização do agrupamento que se reflete em alguns aspetos como no final do ano letivo existirem aulas de apoio aos alunos às disciplinas de exame, o trabalho dos grupos disciplinares, as atividades propostas e até ajustamentos aos planos de melhoria.

“Os professores, normalmente das disciplinas de exame, não chegam ao dia 8 de junho e não acabaram as aulas como os alunos, continuam as aulas com eles, para retirar dúvidas, para recordar conceitos, para trabalharem algumas questões com eles.” (Diretora do Agrupamento Vila)

“Quando a gente chega àquele pedagógico de julho, em que programamos o ano a seguir, nós passamos pela questão dos critérios de avaliação, passamos pela questão da distribuição de serviço, pela questão da distribuição de horários, pela questão de distribuição de níveis, tudo isto são coisas que resultam em consequência dos resultados.” (Diretora do

Define resultado escolar como tudo o que o aluno aprendeu, não só a nível da disciplina, mas também a sua evolução a sua participação na vida da escola.

“O resultado escolar é a nota que está na pauta, que foi aquilo que ele quantitativamente conseguiu chegar, atingir na disciplina A, B ou C, não interessa, mas também aquilo que o aluno conseguiu evoluir enquanto indivíduo, aquilo que ele participou na escola, aquilo que ele desenvolveu ativamente na escola, naquilo que ele ajudou os colegas, nas ações que tomou em determinadas circunstâncias, da forma como agiu em determinado momento, na forma como reagiu noutra determinado momento.” (Diretora do Agrupamento Vila)

Por último, fala da importância do envolvimento dos alunos e o impacto que a participação na vida escola poderá ter nos resultados escolares, levando a alunos mais fracos tornarem-se melhores alunos não só no aspeto social mas académico, pelas alterações da sua forma de trabalhar, influenciados pelos colegas.

Os alunos

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos alunos do Agrupamento Vila originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

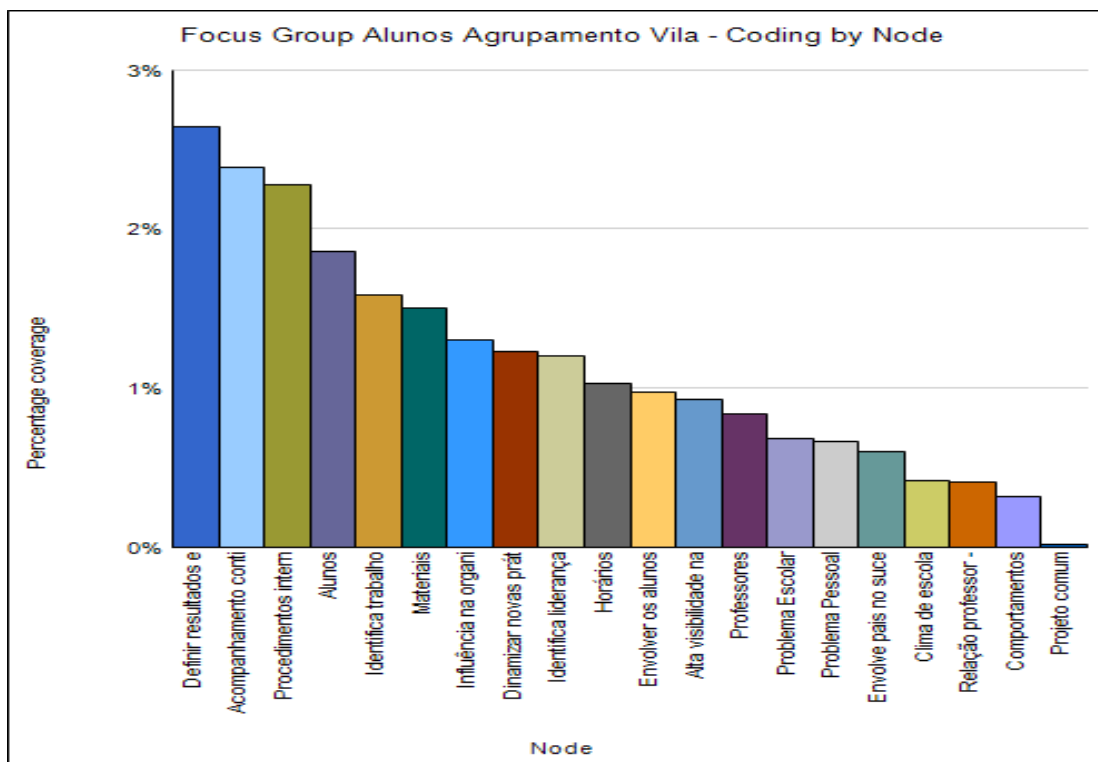


Figura 42. Categorias mais referenciadas pelos alunos do Agrupamento Vila

Ao analisar a figura, verificamos que a categoria com mais referências é a definição de resultados, da dimensão resultados escolares. As categorias seguintes pertencem à dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem: acompanhamento contínuo do desempenho dos resultados dos alunos, associada ao focar os professores e procedimentos internos de acompanhamento, relacionada com a monitorização da atividade escolar. A categoria seguinte, expetativas de desempenho dos alunos, pertence à dimensão definir uma orientação para o agrupamento. Por último, destacamos neste grupo de categorias com mais referências a identificação de trabalho colaborativo, associada à construção de uma cultura de colaboração no agrupamento.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos alunos do Agrupamento Vila.

Os alunos do agrupamento na primeira dimensão afirmam que desconhecem o projeto educativo do agrupamento e que também não sabem quais os objetivos e metas lá contemplados. Desconhecem mais algum

documento orientador do agrupamento e não sabem da existência de objetivos comuns para o agrupamento. A diretora nunca lhes transmitiu as suas expectativas e que o diretor de turma e alguns professores é que transmitem expectativas nas primeiras aulas do ano letivo.

“Comigo já, mas isso foi no 9º ano, lá em Cacela, a professora Ana Cabrita (vice diretora).” (AV1)

“ (E o diretor de turma?): “Já” (AV2) “Sim” (AV3) “Não” (AV1)

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, identificam a existência de trabalho colaborativo e percecionam-no pelos testes que diferentes professores da mesma disciplina e ano letivo aplicam às turmas, levando-os a pedir aos colegas de outras turmas as perguntas dos testes.

“Também são parecidos.” (AV3)

“Podem ser iguais os testes.” (AV4)

“Com professores diferentes, trabalham em conjunto, já aconteceu algumas vezes” (AV5)

Identificam a diretora do agrupamento e a subdiretora como as responsáveis, mas consideram que quem manda na escola é a subdiretora, devido a uma maior circulação pela escola e uma maior intervenção junto dos alunos. As grandes alterações que detetam este ano letivo é ao nível dos serviços e os seus horários de funcionamento.

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, os alunos percecionam novas dinâmicas a nível de práticas pedagógicas de alguns professores, como os de história, geografia e matemática. Segundo eles dizem, os professores não explicam apenas, também fazem debates ou passam apresentações de conteúdos.

“A minha professora de história também é diferente.” (AV1)

“O meu é o de físico-química.” (AV5)

Os alunos raramente vêm a diretora a circular na escola, mas sim a subdiretora, como já anteriormente tinha sido referido. No entanto, a diretora quando passa por eles interage com os alunos. Quando os alunos têm um

problema escolar tratam com o professor da disciplina ou com o diretor de turma, mas sentem que a direção também está disponível para os atender.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem* é dado grande destaque ao acompanhamento contínuo dos resultados e associam ao tempo que o professor passa com o aluno e o interesse que manifesta pelo aluno.

“Isso depende do tempo com o professor. Dependo do tempo que o professor passa com o aluno. Eu tenho o mesmo professor há três anos.” (AV8)

“Depende do interesse do próprio professor, que tem nos alunos.” (AV1)

A continuidade pedagógica que o agrupamento privilegia, faz com que alguns professores estejam com os alunos desde há 3-5 anos, conhecendo-os muito bem, em alguns casos melhor que o diretor de turma.

“Eu, por exemplo, tenho professoras há cinco anos, que é o caso das professoras de português e de inglês e na minha opinião ela conhece-me muito melhor que a minha diretora de turma.” (AV3)

Percecionam procedimentos internos de acompanhamento, quando preenchem inquéritos nos diferentes serviços, como a biblioteca e a reprografia, sobre a prestação de serviço ou nas aulas quando os professores explicitam que têm de terminar o programa. Quanto aos recursos, sentem falta de material em sala de aula, videoprojectores e algum material de laboratório, de apoio ao ensino.

Nos *Resultados Escolares*, definem resultados como as notas das disciplinas e os exames. Sentem que os resultados influenciam a organização de escola, com mais apoios, salas de estudo e aulas extra.

“Apoios.” (AV1 e 8)

“Salas de estudo.” (AV3)

“Eu acho que também vamos ter aulas extra a matemática e a português.” (AV2)

Não sentem que os resultados influenciem a distribuição de serviço e

dizem que quando existe um problema com um professor, são os alunos que tentam mudar de turma.

Os coordenadores

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos professores coordenadores do Agrupamento Vila originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

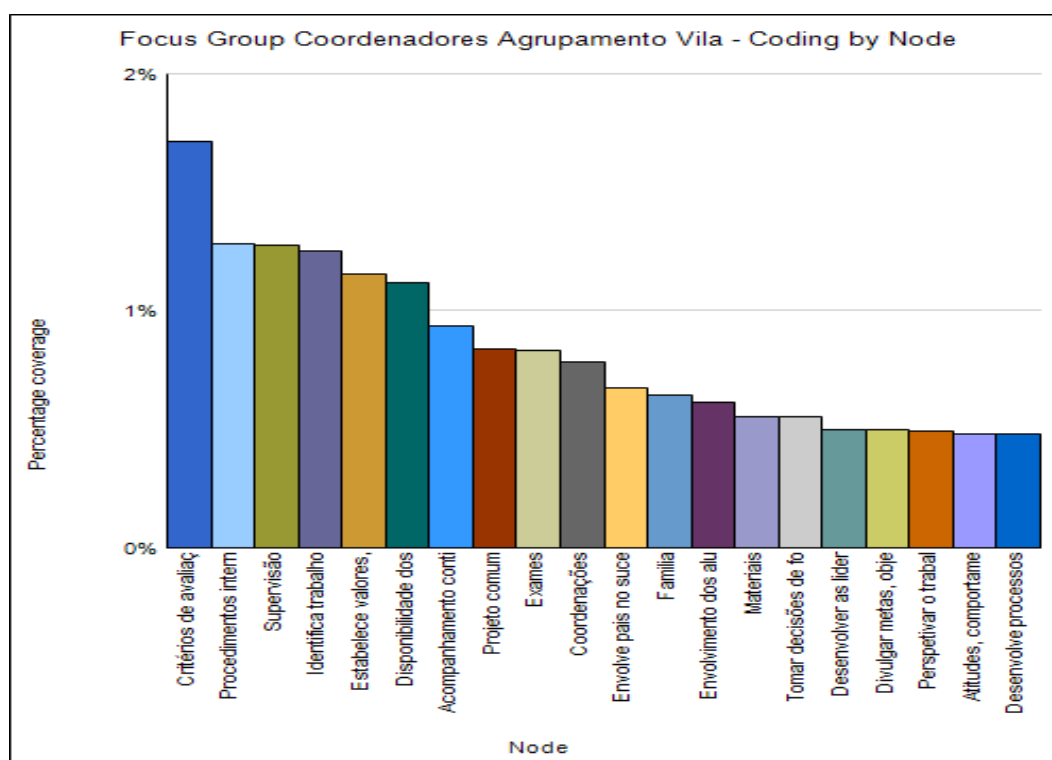


Figura 43. Categorias mais referenciadas pelos coordenadores do Agrupamento Vila

Ao analisar a figura, verificamos que a categoria com mais referências é critérios de avaliação, relacionada com a evolução dos resultados escolares. As duas categorias seguintes pertencem à dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem a nível da monitorização da atividade escolar pelo estabelecer de procedimentos internos de acompanhamento e apoio ao ensino com a supervisão. A categoria seguinte identifica trabalho colaborativo, no âmbito da construção de uma cultura colaborativa na dimensão ajustar e orientar a organização. Destacamos ainda o estabelecer valores, metas e

objetivos por forma a construir uma visão comum para o agrupamento.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos coordenadores do Agrupamento Vila.

Os coordenadores do agrupamento dão grande ênfase á construção de uma visão comum para o agrupamento. Pensam que os objetivos do projeto educativo estão bem definidos, tendo por referência as metas do projeto 2015 do ministério da educação e ciência e da realidade do agrupamento. No entanto consideram que os alunos poderão ter alguma dificuldade em atingi-los.

“Eu penso que as metas estão além daquilo que a escola e dos resultados que os alunos conseguem obter.” (CV1)

“Não conseguimos chegar lá, pelos motivos aqui apontados, não conseguimos chegar lá.” (CV1)

O projeto educativo é um documento em que a sua elaboração foi bastante participada, com discussão ao nível dos departamentos e depois as propostas foram a pedagógico. Essas depois de analisadas e concertadas voltam aos departamentos já na sua versão final para os professores tomarem conhecimento. O projeto educativo é divulgado através da página da escola e vai para todos os professores por correio eletrónico. Em departamento alguns coordenadores projetam o documento quando necessário numa discussão em que envolva os objetivos do projeto educativo.

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, é identificado trabalho colaborativo, principalmente nos departamentos. É considerado uma cultura de escola, no entanto é algo que já teve maior expressão na escola, tendo nestes últimos anos perdido um pouco da dinâmica.

“Reúnem para a planificação e enfim, para traçar caminhos didáticos para a lecionação do seu trabalho, dos seus conteúdos, fazem aferições, tomam decisões, tudo isso é feito, efetivamente nessas reuniões.” (CV1)

“Já houve um tempo, atrás, em que nós realizávamos reuniões parcelares, regulares, semanalmente, para trabalharmos, construirmos materiais, partilharmos, trocarmos experiências, hoje isso não acontece tanto como já aconteceu.” (CV1)

É percebido uma menor disponibilidade dos professores motivada por fatores externos e por fatores internos com os horários da componente não letiva preenchidos com cargos ou tarefas na escola, aumentando em muito as horas de presença na escola, reduzindo a disponibilidade dos professores para outras tarefas.

“Agora tem de assegurar centro de estudos, tem de assegurar gabinetes, tem de assegurar uma série de coisas e que aumentou muito o número de horas que estamos na escola em determinadas funções, em determinados cargos e depois a disponibilidade é mais reduzida.” (CV2)

As coordenações de departamento colocam algumas dificuldades de gestão aos coordenadores, pelo número elevado de docentes no departamento e no caso de algumas equipas, a não presença de um representante em pedagógico também é considerado um problema.

“O ano passado foi o primeiro ano que a coordenadora de diretores de turma teve assento no pedagógico, o que eu acho que é extremamente vantajoso.” (CV4)

“Como eu estava a dizer, acho que é muito importante ter assento no pedagógico porque as coisas são debatidas aqui, são levadas para a outra escola em primeira mão, sem grandes... Lá está, aquilo que o CV2 estava a dizer, por vezes a mensagem por vezes pode não chegar como se pretende.” (CV4)

No primeiro caso levou a que os coordenadores procurassem encontrar soluções de organização interna específica de cada departamento.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem*, o destaque vai para a monitorização da atividade escolar através de procedimentos internos de acompanhamento, tal como a diretora e os alunos já tinham também manifestado. Esses procedimentos são de acompanhamento ao cumprimento do currículo, de práticas pedagógicas, dos resultados e do funcionamento do agrupamento com questionários aos alunos e aos encarregados de educação.

“Porque faço pontos de situação na reunião e peço às pessoas para se pronunciarem, ou sobre questões de avaliação ou sobre questões de decisões que tenham tomado no âmbito didático pedagógico ou decisões

que tenham tomado relativamente a determinados níveis.” (CV1)

A supervisão não existe no agrupamento na forma de observação de aulas, havendo no entanto acompanhamento de outras práticas a nível dos departamentos como já foi referido anteriormente.

“E também se propunha que corrigíssemos os testes uns dos outros...”
(CV3)

O agrupamento fez uma tentativa de iniciar o processo de observação de aulas mas o projeto foi muito mal recebido pelos docentes e não foi possível implementá-lo. Os coordenadores reconhecem a necessidade de se avançar para este processo no sentido de melhoria das práticas docentes.

“Nós só conseguimos melhorar as nossas práticas, se tivermos a capacidade de refletirmos sobre elas mesmo. E a ideia da observação, da cooperação, seria nesse sentido de nós refletirmos depois, em conjunto, sobre o fenómeno educativo.” (CV1)

Ainda nesta dimensão é possível identificar um acompanhamento contínuo dos resultados escolares sendo solicitado aos departamentos, pelo conselho pedagógico, relatórios periódicos das avaliações dos alunos, dificuldades e estratégias adotadas. Esses relatórios são depois apresentados em conselho pedagógico e a equipa de avaliação interna também utiliza esses dados para análise e elaborar os seus relatórios.

Quanto ao *Desenvolver as Pessoas*, os coordenadores corroboram o que a diretora disse quanto à tomada de decisões de forma transparente, com esta a ter a preocupação de ouvir os departamentos ou os professores antes de tomada de alguma decisão que possa ter impacto na sua vida escolar.

“Ouve primeiro as pessoas, os pontos de vista das pessoas, os argumentos das pessoas e nunca toma decisões, mesmo que tenha de dar conhecimento e responder a situações que venham do exterior.” (CV1)

“A resposta que dá é sempre com conhecimento das pessoas envolvidas.” (CV4)

A perceção é que o desenvolvimento das lideranças é feito a vários níveis, entre a diretora e os coordenadores e entre os coordenadores e alguns

professores que exercem outros cargos, como por exemplo os diretores de turma. A coordenadora dos diretores de turma diz que a sua experiência como diretora de turma durante vários anos, ajuda a apoiar os colegas.

“E para ajudar as pessoas que são diretoras de turma, o que me permite fazê-lo é eu ter passado pelas coisas e pela inexperiência que tinha, ter ido ler, ter-me sentado a escrever e talvez isso agora me dê mais à vontade para ajudar os meus colegas.” (CV3)

No entanto, na sua entrevista a diretora disse que era uma área onde gostaria de ter mais tempo para se dedicar, já que a considera de extrema importância.

As reflexões que se fazem sobre as práticas leva alguns coordenadores a perspetivar o trabalho do seu departamento e mais especificamente dos grupos disciplinares de forma diferente em sala de aula, a nível de metodologias, estratégias, interações com os alunos em contexto de ensino e aprendizagem, etc..

Para terminar, os coordenadores centram o seu discurso na evolução dos resultados escolares, atribuindo aos critérios de avaliação uma das principais causas da disparidade existente entre avaliação interna e externa. Segundo eles, os critérios de avaliação refletem as exigências do ministério da educação e ciência no que diz respeito, no caso por exemplo do português, a questão da oralidade que vale 25% da avaliação do aluno e que em exame não existe esse peso. A nível da biologia é semelhante, em que o trabalho experimental tem peso de 30% da nota, mas em exame também não é avaliado da mesma forma.

“E quando fazemos o estudo dos resultados dos exames, anualmente, levantamos sempre essa questão, porque por exemplo, para o secundário está legislado que a oralidade pesa 25%. Nós temos mesmo que avaliar a oralidade com 25% e o exame é só escrito, a leitura e escrita e sentimos um pouco... (riso) essa mágoa porque a realidade é essa.” (CV1)

“No nosso caso, também acontece porque 30% da avaliação é parte experimental, também não é testado em exame. Isso refere-se que a físico-química, quer a biologia geologia, acontece isso e por isso há o tal desfasamento entre essas notas, que também acompanha os dados nacionais. E não é só desta escola.” (CV2)

Outro fator que influencia muito os resultados é o ambiente familiar e nomeadamente as habilitações literárias dos pais que são baixas o que na sua opinião é um fator limitador do acompanhamento que os pais podem fazer aos seus filhos. Quanto aos exames, reconhecem a sua importância como instrumento regulador da aprendizagem, considerando interessante as comparações que podem ser realizadas entre escolas com contexto semelhante.

“Mas há um dado que para mim também é muito importante que é da avaliação externa, que se formos comparar com outras escolas em situações idênticas, no meu departamento não há um desfasamento de resultados.” (CV2)

“Nuns anos ficam um pouco melhor, noutros anos ficam piores e em termos comparativos de média nacional, não há uma discrepância muito grande, relativamente aos resultados obtidos pelos alunos.” (CV2)

Os professores

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos professores do Agrupamento Vila originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

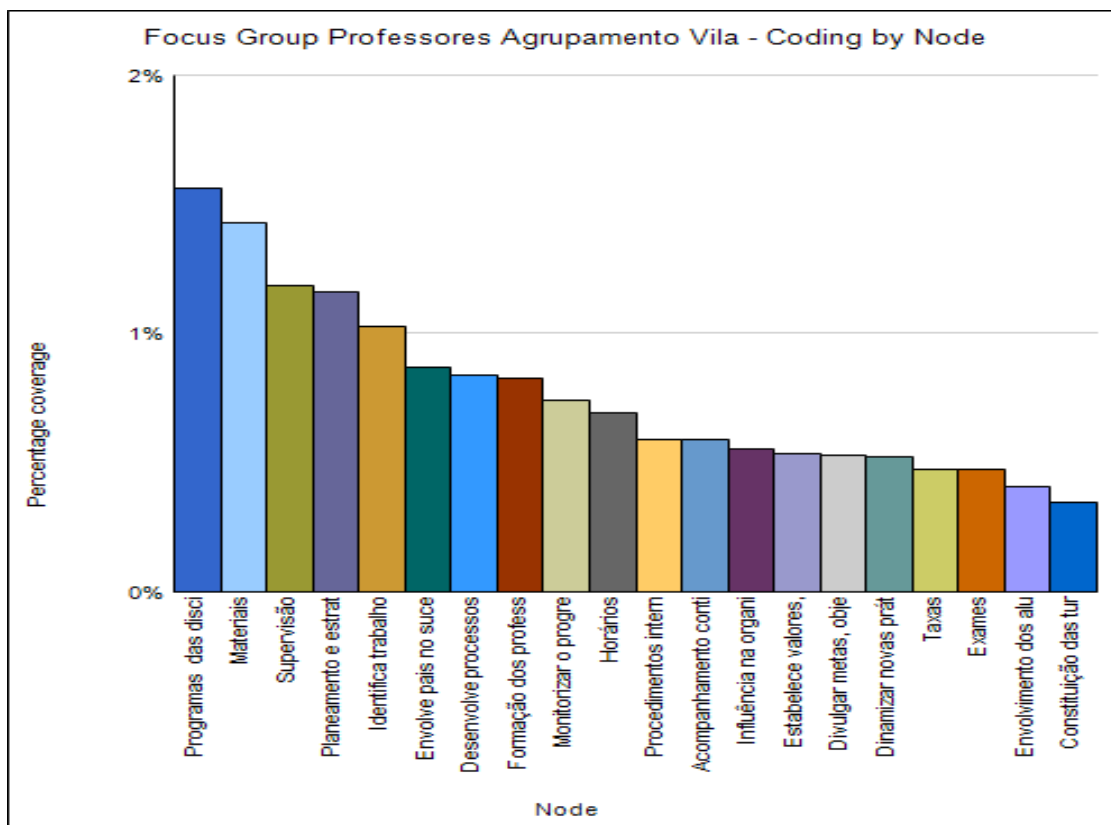


Figura 44. Categorias mais referenciadas pelos professores do Agrupamento Vila

Ao analisar a figura, verificamos que as três categorias com mais referências pertencem à dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem. O programa das disciplinas, os recursos materiais e a supervisão são as categorias, associadas ao apoio ao ensino, mais mencionadas. A categoria seguinte, planeamento de estratégias de melhoria, da dimensão definir uma orientação, também apresenta muitas referências. As outras categorias que destacamos estão integradas na dimensão ajustar e orientar a organização, no âmbito da construção de culturas colaborativas e da construção de relações com as famílias: identifica trabalho colaborativo e envolve os pais no sucesso académico dos alunos.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos professores do Agrupamento Vila.

Os professores do agrupamento, na dimensão *Definir uma Orientação*, centram o seu discurso na construção de uma visão comum para o agrupamento. Percecionam que os objetivos e as metas definidas no projeto

educativo estão de acordo com a realidade do agrupamento na altura em que foram estabelecidos.

“Eu penso que definimos o melhor que pudemos, face àquela realidade.” (PV1)

“...mas foi o que nós conseguimos e pudemos, naquele espaço de tempo, fazer.” (PV1)

Quanto à divulgação, o projeto encontra-se na página da escola e os professores não se lembram de o ter recebido via correio eletrónico. Mas a categoria com mais referências foi o planeamento de estratégias de melhoria, tendo a sua origem na avaliação interna e na avaliação externa realizada pela inspeção geral de educação e ciência. Na primeira, os dados retirados da avaliação dos alunos e de inquéritos aplicados à comunidade escolar deram origem a planos de melhoria centrados nos resultados mas também no funcionamento do agrupamento a nível de serviços. A segunda, os dados do relatório da avaliação externa referentes aos pontos fracos e melhorias propostas foram analisados e a partir daí foram feitas propostas de melhoria.

“Foi através da avaliação interna, vejam lá se não foi? Aqueles inquéritos que nós fazíamos e depois analisávamos e a partir daí é que nós fomos...” (PV1)

“Fizemos um trabalho pós avaliação externa.” (PV3)

“Planos de melhoria da avaliação externa.” (PV1)

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, é identificado trabalho colaborativo e a pela entrevista percebe-se que este se encontra generalizado por todos os departamentos. A colaboração não se situa só nas planificações de início de ano mas também a nível de testes, fichas de trabalho e no departamento de ciências experimentais até as atividades experimentais e os trabalhos de casa dos alunos são combinados. Esta colaboração também existe quando um colega tem um problema na gestão do programa e o coordenador faz uma reunião com todos os colegas que têm o mesmo nível e partilham planificações e materiais.

“Penso que ao longo do tempo se foi adquirindo uma cultura de

trabalho colaborativo, onde não é necessário estar aquela imposição.” (PV2)

“Coordenador se vê que há alguma discrepância ou que o colega não está a acompanhar, preocupa-se e faz reuniões parcelares com os colegas que têm o mesmo nível partilham materiais, organizam, planificam e faz-se essas reuniões.” (PV3)

Também é percecionado pelos professores o desenvolvimento de processos de grupo, desencadeados principalmente pelos coordenadores de departamento e de grupo disciplinar. Devido à dimensão dos departamentos os coordenadores desenvolveram estratégias para trabalhar em grupos mais pequenos e depois essa informação passa para o departamento. Reconhecem o esforço da diretora em dinamizar a associação de pais e confirmam uma maior participação dos pais nas reuniões convocadas pelos diretores de turma. Realçam a dinâmica e a participação dos pais em diferentes órgãos da escola como o conselho geral.

“Durante muitos anos não houve associação de pais e ela tentou de todas as maneiras, ela teve uma luta muito grande para conseguir criar uma associação de pais.” (PV2)

“Nós estamos no conselho pedagógico e no conselho geral, eles têm um papel ativo.” (PV1)

A dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem*, o discurso centra-se na categoria o apoio ao ensino. A categoria extensão dos programas surge como um fator que perturba o processo de ensino e aprendizagem. Houve alterações aos programas das disciplinas e em alguns casos o programa tem mais conteúdos para lecionar e a carga horária da disciplina diminuiu, provocando grandes constrangimentos na gestão do programa por parte do professor.

“O programa é o mesmo, no 12.º manteve-se a carga horária, mas no 10.º e no 11.º perdemos um tempo por semana. E o programa é o mesmo.” (PV2)

“No 12.º ano de química, física, biologia e geologia o que eu tenho ideia é o programa que era dado em 7 tempos letivos, passou para 3 tempos letivos.” (PV1)

“E agora olhando para o novo programa de matemática do secundário, não sei como é que aquilo é exequível.” (PV2)

“Nós podíamos fazer muito melhor, de consolidar os conhecimentos. Eu tenho a sensação de que eles não têm tempo.” (PV1)

A falta de material é constatada durante a entrevista, material de apoio ao processo de ensino e aprendizagem como computadores e videoprojectores nas salas e de material de laboratório, já anteriormente referido pelos alunos e coordenadores. Algum material eletrónico mais caro para atividades experimentais também não existe devido ao agrupamento não ter verbas financeiras disponíveis para o adquirir. Tal como os coordenadores já tinham mencionado, os professores também confirmam a não existência de observação de aulas, a nível da supervisão. Os professores não aceitaram a proposta realizada pelo pedagógico e pela coordenadora da supervisão porque, na sua opinião, a proposta não foi bem apresentada, não concordavam com alguns pontos e sentiram que aquilo era-lhes imposto como a avaliação de desempenho. Consideram importante haver supervisão mas a abordagem deve ser realizada de outra forma.

“Foi uma proposta e depois foi aos grupos e de uma forma geral, o feedback que eu tive, não foi muito bem aceite pela maneira como está em alguns pontos.” (PV1)

“A comunicação falhou também aí, na comunicação escrita. Depois, para além disso, eu sinto que, os professores, de uma forma geral, estão cada vez mais cansados e cada vez têm mais trabalho nas escolas e também foi entendido, a supervisão, como uma sobrecarga.” (PV2)

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, os professores sentem a falta de formação, mas compreendem que o centro de formação está limitado pela falta de verbas. Alguns professores tiveram acesso à formação específica, uma vez que eram corretores de exames nacionais, mas a maioria não teve acesso a formação. Para colmatar esta situação houve uma tentativa de dinamizar ações de formação internas, não creditadas, mas sem grande sucesso.

Têm sido dinamizadas novas práticas pedagógicas no sentido da melhoria

dos resultados escolares. Há a perceção de estratégias diferentes para grupos de alunos diferentes (alunos retidos, alunos de cursos profissionais) e como exemplo o agrupamento há dois anos criou uma turma de 12.º com alunos que só tinham matemática para fazer e teve grande sucesso.

“Eu lembro-me que há dois, três anos, eu fiquei com uma turma de 12.º ano, que era constituída, apenas, por alunos repetentes, mas que só tinham matemática para fazer.” (PV2)

Os *Resultados Escolares* influenciam a organização de acordo com a entrevista dos professores. Aulas de apoio, centro de estudos, aulas extra, constituição de turmas no secundário e horários são algumas das alterações que os exames provocam no agrupamento.

“Agora quando acabar o 11.º ano, eu vou estar aqui, algumas aulas, extra.” (PV1)

A nível dos resultados é dado grande ênfase às diferentes taxas com as quais o agrupamento trabalha nas diferentes estruturas e equipas. Uma das taxas que o agrupamento aprovou foi a taxa de sucesso, que é a transição do aluno para o ano de escolaridade seguinte sem níveis negativos. Outras taxas como a de aprovação ou de final de ciclo, são as utilizadas pela maioria dos agrupamentos.

“O sucesso era passar sem negativas e o de aprovação era passar, segundo a lei.” (PV4)

É dado destaque aos exames nacionais e à pressão que criam nos professores a nível de cumprimento dos programas. Mas os professores também percecionam que esta preocupação promove um maior ritmo no processo de ensino e aprendizagem e que não é dado tempo suficiente para a consolidação de conteúdos.

“A mim só me falta um capítulo agora, para acabar o programa de 11.º, mas que acelerar e tenho a certeza que não consolidei como eu gostava consolidasse.” (PV1)

Os dados obtidos pelos diferentes documentos estruturantes do agrupamento e o relatório da avaliação externa elaborado pela Inspeção Geral

de Educação e Ciência revelam que os pontos fortes do agrupamento se situam ao nível da análise e monitorização dos resultados escolares, promoção de estratégias de melhoria, clima educativo propício ao ensino, a oferta educativa diversificada e o trabalho colaborativo. As estratégias de melhoria do agrupamento deviam centrar-se no reforço da articulação e sequencialidade do currículo, monitorização das medidas de promoção do sucesso escolar, construção da identidade do agrupamento e a sua articulação organizacional e processo de autoavaliação.

A nível da avaliação interna, o agrupamento apresenta taxas de transição com valores médios de 83% no 6.º ano, de 84% no 9.º ano, de 70% no 11.º ano e de 51% no 12.º ano. Os cursos profissionais apresentam uma taxa de transição de 86% no 11.º ano e no 12.º ano de 36%. O 2.º ciclo apresenta uma taxa de conclusão de 84%, o 3.º ciclo de 82% e o ensino secundário de 65%. O absentismo é inexistente no 2.º ciclo, no 3.º ciclo é de 7% e no ensino secundário apresenta um valor médio de 22%.

A nível da avaliação externa os resultados dos exames de 6.º ano no agrupamento apresentam oscilações nos últimos quatro anos, com os últimos três anos a diminuir. Os resultados dos exames de 9.º ano revelam uma evolução positiva nos últimos quatro anos.

Os dados do Agrupamento Vila revelam uma grande preocupação entre os professores com a definição de metas e objetivos para o agrupamento e a sua divulgação. Os alunos não conhecem o projeto educativo nem as metas e os objetivos nele contido. De acordo com Locke (2002) o estabelecimento de uma visão para a organização é uma das principais tarefas para o líder e um elemento importante na articulação das atividades do agrupamento com as metas e os objetivos definidos. Para Robinson (2011) esta dimensão apresenta um efeito médio de 0,42 sobre os resultados escolares dos estudantes, e que apoia os dados do agrupamento. No entanto o relatório da inspeção geral da educação e ciência aponta para uma falta de construção de identidade do agrupamento e de articulação organizacional. A diretora tem uma perceção positiva da evolução das dimensões da liderança do diretor, mas em algumas categorias, como a confiança nos professores e a questão da supervisão, é

negativa. Os professores têm uma percepção positiva das práticas do diretor no que diz respeito às dimensões associadas à sua liderança. A diretora tenta dinamizar práticas de construção de uma cultura colaborativa, e que os departamentos e os seus professores, em grupo, planifiquem, criem instrumentos e grelhas de avaliação, analisem os dados e reformulem estratégias de melhoria dos resultados dos alunos. Segundo Printy (2010) o trabalho colaborativo no sentido da melhoria é um requisito necessário para o ensino de qualidade

Nas práticas associadas ao desenvolver as pessoas, a formação de professores e a falta de oferta surge mais uma vez, sendo um problema existente em todos os agrupamentos da região

As práticas associadas à melhoria do programa de ensino e aprendizagem, os participantes centraram na monitorização da atividade escolar e no apoio ao ensino, o seu discurso. Waters et al. (2004) associaram efeitos destas práticas de liderança aos resultados dos alunos, principalmente quando estão centradas no progresso dos alunos.

Neste agrupamento é também destacado a influência dos resultados na organização de escola, na sua melhoria.

4.6 Estudo de caso do Agrupamento Real

A diretora do agrupamento, nas respostas ao questionário, considera que a ação que mais influi nos resultados dos alunos é a *Melhoria do Ensino e Aprendizagem*, seguida da *Reestruturação da Escola*.

Nas dimensões associadas à Liderança, apresenta uma média positiva nas dimensões *Definição de Objetivos*, *Desenvolvimento das Pessoas* e *Reestruturar a Organização*. Apresenta uma média negativa nas dimensões *Supervisão*, *Utilização dos Dados* e *Confiança nos Professores*.

Quanto à Distribuição da Liderança todas as dimensões apresentam uma média positiva. Destacamos na dimensão *Liderança Distribuída* a categoria

muitas tarefas de lideranças não são realizadas pelo diretor ou coordenadores com muita alteração (4) nestes últimos anos. A dimensão *Colaboração dos Coordenadores* apresenta duas categorias também com avaliação de 4: os coordenadores participam em trabalho colaborativo e os coordenadores de departamento têm um papel importante nas decisões da escola.

As dimensões, associadas à *Cultura e Condições de Escola* apresentam resultados um pouco diferentes entre si. As dimensões *Avaliação das Aprendizagens* e *Cultura Colaborativa dos Professores* apresentam uma média negativa. As dimensões *Melhoria das Condições (gerais) de Escola* e *Colaboração Externa e Oportunidades de Aprendizagem* apresentam uma média positiva. A categoria da Melhoria de Escola, *Melhoria das Condições de Escola*, apresenta duas subcategorias com resultados negativos: Atividades Extracurriculares (2,66) e Quantidade de trabalho dos Professores (2,66). A categoria *Melhoria das Condições de Sala de Aula* apresenta, igualmente duas categorias com valor negativo: Dimensão das Turmas (2) e Autonomia dos professores e atmosfera positiva de aprendizagem (2,66).

As dimensões relativas aos Resultados Intermédios mostram resultados diferentes, apresentando duas delas valores negativos: Melhoria da Assiduidade e Pontualidade e Cultura e Motivação para a aprendizagem.

Realizando uma análise por item, a diretora manifesta expectativas (3 – a média da questão é 3) relativamente ao trabalho dos professores, ao comportamento e resultado dos alunos. Encoraja os professores a considerarem novas ideias para ensinar (4) e Promove atividades e experiências de desenvolvimento profissional para os professores (4). A diretora também encoraja o trabalho colaborativo entre os professores (4). A nível da Supervisão, não tem havido alterações no agrupamento nos últimos anos, nem a nível de observação de aulas (2), nem a trabalhar com os professores no sentido de melhorar as suas práticas. Quanto à utilização dos dados, também não têm havido uma evolução positiva no encorajamento aos professores na utilização dos dados fornecidos pelas diferentes equipas do agrupamento ou fora dele, como do caso da equipa da Inspeção Geral da Educação e Ciência. Por último, neste primeiro nível, a diretora não perceciona

um apoio forte por parte dos professores (2).

Nos itens das dimensões do segundo nível, destacamos o item Muitas tarefas de liderança não são realizadas pelo diretor ou coordenador, o qual a diretora considera que nestes últimos anos houve muita alteração neste aspeto. A diretora percebe de forma positiva a participação dos coordenadores em trabalho colaborativo (4) e os coordenadores terem um papel fundamental nas grandes decisões da escola (4). Por último, a diretora que nos últimos anos houve muita alteração no que diz respeito aos coordenadores desempenharem um papel importante na alocação de recursos às necessidades dos alunos.

Nas dimensões do terceiro nível, a diretora considera que houve alguma alteração nas melhorias das condições da escola. Principalmente com muita alteração quanto ao agrupar alunos com capacidades académicas semelhantes e na cooperação dos alunos com os professores a nível da sala de aula.

Nas dimensões do quarto nível, a diretora percebe que houve muita alteração na melhoria do comportamento dos alunos, havendo menos conflitos físicos entre alunos. Quanto ao estabelecimento de padrões académicos elevados, igualmente há uma percepção de que houve uma alteração positiva. Mas existem também alguns itens em que a diretora considera que houve pouca alteração nestes últimos 3-4 anos. O problema das faltas de pontualidade e dos atrasos aos primeiros tempos, por parte dos alunos, mantêm-se. A nível da Cultura e Motivação para a Aprendizagem, também houve pouca alteração na motivação dos alunos em aprender e nos alunos respeitarem os colegas que têm boas notas.

No que diz respeito aos alunos do Agrupamento Real, participaram 78 alunos. As respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 11 dimensões do questionário (quadro 23).

Dimensão	Média
Ambiente Familiar	4,5
Trabalho do Professor	3,83
Absentismo	
Participação na aula	3
Definição de objetivos próprios	3,33
Atividades extracurriculares	2,66
Autoconceito académico	3,8
Relação Aluno-Professor	3,28
Relação Aluno-Aluno	4,5
Utilidade da Escola	4
Identificação com a escola	3

Quadro 23. Média das dimensões no questionário dos alunos do agrupamento Real

Na primeira dimensão, *Ambiente Familiar*, registam-se valores elevados com a média nesta dimensão de 4,5 (em 5). Destacamos os itens que apresentam valores mais baixos, como os pais incentivarem a participar em atividades e eventos da escola (3) e os alunos terem um espaço de estudo em casa, calmo (4).

Na segunda dimensão, *Trabalho do Professor*, a média é de 3,83. O item com o valor mais elevado é, a maioria dos professores espera que o aluno faça sempre o seu melhor (5). Surgem dois itens com valor 3: A maioria dos meus professores utiliza atividades variadas e os meus professores discutem o meu trabalho comigo.

No que diz respeito ao *Absentismo*, 54% dos alunos não chega atrasado à escola e 89% dos alunos não falta às aulas sem autorização dos pais e 96% não falta dias inteiros às aulas, sem autorização.

Na dimensão *Participação na aula* a média é de 3, com os dois itens a apresentarem o mesmo valor.

Na dimensão, *Definição de objetivos próprios*, apresenta uma média de 3,33, com o item tomar as minhas decisões sobre o que estudar valoriza o

trabalho da escola, com valor mais alto (4).

A dimensão *Atividades extracurriculares* regista um valor médio baixo, de 2,66, com os itens participo em eventos desportivos na minha escola (2) e participo em eventos com outras escolas (1), com registos negativos.

No *Autoconceito académico*, com uma média de 3,8, os itens desta dimensão registam valores que oscilam entre 3-4. No entanto há um item que apresenta o valor máximo, acredito que concluirei a escola secundária.

A dimensão *Relação Aluno-Professor* regista um valor médio de 3,28. Todos os itens apresentam o valor 3, exceto A maioria dos meus professores faz-me sentir confortável (4) e Relaciono-me bem com a maioria dos meus professores (4).

A dimensão *Relação Aluno-Aluno* tem um valor de 4,5, com o item, Conheço bem os alunos da minha escola, a apresentar o valor máximo.

A dimensão *Utilidade da Escola* apresenta uma média de 4, com ambos os itens a apresentar este valor.

Por último *Identificação com a Escola*, com resultado médio de 3, com todos os itens a apresentar este valor.

No que diz respeito aos professores do Agrupamento Real, participaram 52 e as respostas ao questionário mostram as seguintes médias em cada uma das 14 dimensões do questionário (quadro 24).

Dimensão	Média
Visão e Objetivos	3,5
Cultura	4,8
Estrutura	4
Estimulação Intelectual	3,2
Apoio Individual	4,33
Expetativas de Desempenho	4
Valorização dos Professores	4
Autonomia do Agrupamento	4
Foco na Comunidade	3
Liderança Distribuída	3
Clima de Confiança e Colaboração	3,16
Missão Partilhada e Monitorizada	3,16
Tomar Iniciativas / Riscos	2,85
Progresso, Desenvolvimento Profissional Relevante	3,28

Quadro 24. Média das dimensões no questionário dos professores do agrupamento Real

A primeira dimensão, *Visão e Objetivos*, apresenta uma média de 3,5. Dois dos itens registam um valor de 4: A diretora ajuda a clarificar a missão e A diretora promove o consenso entre os professores quanto às prioridades do agrupamento.

Na dimensão *Cultura*, com média alta de 4,8 todos os itens apresentam o valor máximo, exceto A diretora demonstra prontidão em mudar as suas práticas (4).

Na dimensão *Estrutura*, o valor médio é de 4. Temos dois itens que apresentam valores diferentes. O primeiro, A diretora distribui liderança, apresenta um valor de 3. O segundo, A diretora apoia a organização de grupos de trabalho eficazes na tomada de decisões.

A dimensão *Estimulação Intelectual* apresenta um valor médio de 3,2. Apenas um dos itens se destaca positivamente, A diretora estimula-me a refletir sobre o que faço pelos meus alunos.

O *Apoio Individual* é uma dimensão que apresenta uma média de 4,33 e os

seus itens apresentam este valor, exceto o item A diretora é inclusiva não demonstrando favoritismos a indivíduos ou grupos, com o valor máximo (5).

A dimensão *Expetativas de Desempenho* apresenta uma média de 4, e todos os seus fatores apresentam este valor.

A próxima dimensão *Valorização dos Professores* tem o valor de 4, significa que os professores do agrupamento percecionam que a contribuição de todos os professores é igualmente valorizada.

Na dimensão *Autonomia do Agrupamento* os professores são da opinião que a diretora assegura um elevado grau de autonomia para o agrupamento.

A dimensão *Foco na Comunidade* apresenta um valor de 3, significa que os professores acham que por vezes, a diretora estabelece uma relação produtiva com a comunidade.

Na dimensão seguinte, *Liderança Distribuída*, os dois itens apresentam o valor 3. Significa que na opinião dos professores o existe um impacto médio das equipas de professores e do trabalho colaborativo dos professores no agrupamento.

A dimensão *Clima de Confiança e Colaboração* apresenta um valor médio de 3,16 com todos os seus itens a apresentar o valor 3, exceto o item, A maioria dos professores procura ativamente informação para melhorar o seu trabalho, com valor 4.

Tal como a dimensão anterior, a dimensão *Missão partilhada e monitorizada*, apresenta um valor médio de 3,16, todos os itens registam o valor 3, exceto o item A eficácia do ensino é monitorizada regularmente com o valor 4.

Tomar iniciativas / riscos é a única dimensão que apresenta um valor negativo de 2,85. Todos os itens apresentam um valor de 3, exceto um item que apresenta o valor 1, *Há recompensas para os professores que têm iniciativas*.

Para terminar, a dimensão *Progresso, desenvolvimento profissional*

relevante, com uma média de 3,28. Os itens registam o valor 3, exceto três que apresentam resultados diferentes. O item *É disponibilizado tempo adequado para o desenvolvimento profissional*, regista o valor negativo de 2. Os itens *Os professores estão atentos ao que acontece fora da escola para aprender boas práticas* e *Leituras profissionais são importantes* apresentam, respetivamente o valor 4 e 5.

A nível das entrevistas a diretora do agrupamento Real destaca o facto de a formação especializada ter tido um impacto positivo nas suas práticas, tornando-as mais eficientes, mais eficazes e mais rigorosa. Sente alguma dificuldade a nível da área administrativa, especificamente as compras públicas. Diz que perde muito tempo com as tarefas administrativas, não especificando quanto, e que essa não é a parte mais importante da escola, mas sim os alunos e a parte pedagógica.

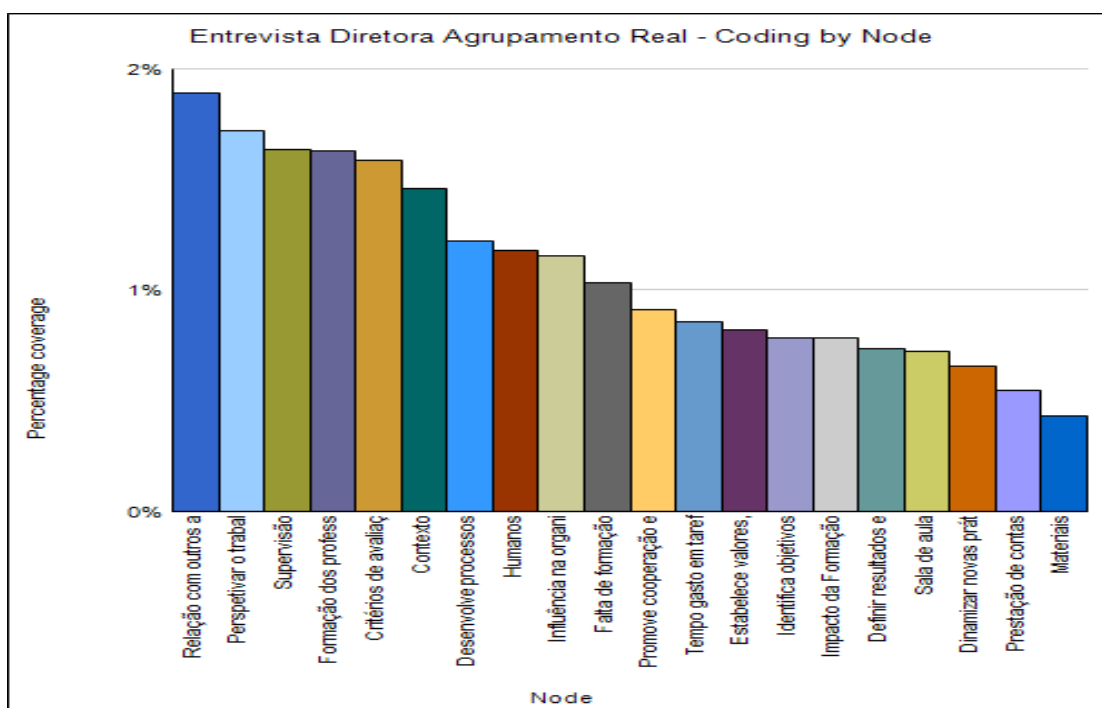


Figura 45. Categorias mais referenciadas pela diretora do Agrupamento Real

Ao analisar a figura, verificamos que a categoria com mais referências é a relação com outros agrupamentos, relacionada com o ligar a escola ao envolvimento. Perspetivar o trabalho de forma diferente, é a segunda categoria mais mencionada no discurso da diretora. A terceira categoria é a supervisão,

da dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem. A formação de professores, da dimensão desenvolver as pessoas, também é muito referenciada. As duas últimas que destacamos critérios de avaliação e contexto, pertencem à dimensão resultados escolares e estão associadas aos fatores que promovem uma evolução dos resultados.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista da diretora do Agrupamento Real.

Na dimensão *Definir uma Orientação* considera que as metas e os objetivos do agrupamento não estavam bem definidos aquando da elaboração do projeto educativo. Quando foi necessário definir um plano de melhoria para o agrupamento, detetaram que as metas e os objetivos não estavam claros o que levantou alguns problemas na sua elaboração. Identifica os objetivos mais importantes para o agrupamento: resultados escolares, indisciplina e organização. Na sua opinião, os dois primeiros objetivos incidem sobre práticas em sala de aula e o último tem a ver com a forma como estão a trabalhar.

“Em termos de resultados, tem a ver com o nosso trabalho dentro da sala de aula, com os nossos alunos. Em termos de indisciplina, também tem a ver com práticas ao nível de sala de aula, condutas e procedimentos que há que assumir, e ao nível da organização tem a ver como repensamos como é que estamos a trabalhar, como é que estamos a fazer a nossa articulação horizontal e vertical, como é que nós temos os nossos procedimentos organizados e apresentar propostas.” (Diretora Agrupamento Real)

A elaboração do plano de melhoria, acima mencionado leva a estratégias de promoção de cooperação entre os professores, uma vez que “obriga” a ler vários relatórios, tratar os dados e fazer propostas. Na sua opinião este envolvimento dos professores promove a apropriação dos processos de melhoria.

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, é dado destaque à relação com os outros agrupamentos, como experiência enriquecedora de reflexão e partilha. Essa dinâmica surgiu a partir de formações que os diretores realizaram e com o acabar de estruturas intermédias que proporcionavam

esses momentos, passando tudo a ser centralizado a nível do ministério.

“Então, aí a partilha e a reflexão eram extremamente importantes. Esses grupos surgiram na sequência da formação e mantiveram-se durante largo tempo e com relações de proximidade entre concelhos.” (Diretora do Agrupamento Real)

“As soluções que saem desse grupo podem ser diferentes, porque cada escola é diferente, e as soluções terão de ser diferentes, mas o partilhar, o refletir em conjunto, o pôr em comum...” (Diretora do Agrupamento Real)

É feita dinamização de processos de grupo a nível dos docentes mas também a nível do pessoal dos serviços administrativos. A falta de formação deste último grupo leva a que o diretor desenvolva um trabalho mais próximo dos serviços em questões que por motivo de alteração de legislação levantam dúvidas e então são organizadas reuniões, reflexões para trabalhar. Com os docentes tem sido desenvolvido um trabalho a nível das equipas e há a perceção que essas reuniões sobre organização e funcionamento fizeram com que as equipas crescessem.

“Foi um trabalho que fizemos o ano passado, tivemos oportunidade de discutir, e é óbvio que a equipa cresceu, em termos de ter alguém sempre a provocar a discussão, ter alguém sempre a colocar questões, a colocar a dúvida, ajudou o grupo e também ter partilhado experiências ricas e de outras situações, é óbvio que fez com que esse grupo crescesse.” (Diretora Agrupamento Real)

A prestação de contas aos pais e à comunidade é, no seu entendimento, essencial porque cada vez existe mais pressão sobre os resultados escolares, para prosseguimento de estudos. É percecionado uma maior preocupação e uma maior atenção por parte dos pais em relação à escola.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem* as referências à supervisão associada ao acompanhamento, por exemplo, dos critérios de avaliação, são as mais frequentes. Na sua opinião havia condições para avançar para a observação de aulas uma vez que no agrupamento já existe essa prática, mas informalmente, com as coadjuvações e as assessorias em sala de aula.

“As pessoas acabam por conhecer as turmas, acabam por ver as estratégias que o outro utiliza, e se funcionam bem.” (Diretora Agrupamento Real)

Considera os recursos humanos é uma parte muito importante da escola. O projeto TEIP proporcionou à escola, técnicos especializados, que são uma mais-valia para o agrupamento mas também foram afetos professores das disciplinas de português e matemática. A afetação destes recursos está dependente do plano de melhoria e das propostas apresentadas pelo agrupamento. As condições das salas de aula influenciam o processo de ensino e aprendizagem. O tamanho da maioria das salas não comporta turmas com 28-29 alunos, obrigando a colocar mais mesas e cadeiras, reduzindo o espaço de circulação do professor e criando uma redução de espaço para os alunos, propício a originar comportamentos de indisciplina em sala de aula.

“Tentou-se fazer esta caracterização, ao nível da indisciplina da sala de aula, tem muito a ver com isto, com o número de alunos por turma que está a aumentar, nos 27/28, com as condições em que estamos, em que muitas das salas não têm capacidade física para ter tantos alunos. E isto começa logo por ser uma questão de espaço, do espaço mínimo que cada um tem necessidade.” (Diretora Agrupamento Real)

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas* é dado destaque ao perspetivar o trabalho de forma diferente. Na sua perceção o agrupamento já percorreu um caminho que lhe permite, neste momento, realizar um trabalho diferente, outro tipo de reflexão no sentido da melhoria dos resultados escolares. Diz que os próximos objetivos nesta área é ao nível da planificação e da definição de estratégias de monitorização do progresso dos alunos.

“Estamos condicionados pelos resultados a apresentar ao nível da organização, dos departamentos, ou do funcionamento, ou ao nível das estratégias, repensar pelo menos as nossas estratégias, a nossa organização, para ver como é que nós podemos melhorar. Porque há fatores sobre os quais não podemos incidir.” (Diretora Agrupamento Real)

Sente que a falta de formação é uma lacuna grave a nível da região abrangida pelo centro de formação de professores, mas é de extrema importância, por exemplo, ao nível das coordenações para melhorar os procedimentos e formas de fazer. A dinamização da formação passa por

organizar formação interna com professores que fizeram especializações em determinadas áreas e que poderão ser importantes para o grupo.

“Portanto, depois para ultrapassar essa questão e para dar resposta às necessidades e às carências só pode ser a nível interno, entre pares.”
(Diretora Agrupamento Real)

“Portanto, as pessoas, dadas a sua experiência e dadas as suas formações especializadas que têm, podem ter aqui áreas fortes diferentes, que podem ser importantes para o grupo. Não permite, se calhar, grandes formações de 25, 35, 40 horas, mas pequenas formações que capacitem as pessoas.” (Diretora Agrupamento Real)

A dinamização de novas práticas pedagógicas também é um fator importante nesta dimensão. Há necessidade de aferir critérios, de construir matrizes comuns, de alterar as práticas e de as avaliar.

Na última dimensão, os critérios de avaliação são considerados um ponto importante na avaliação. O pouco tempo de agrupamento e a necessidade de numa fase inicial uniformizar os critérios que existiam nas duas escolas, não permitem na sua opinião fazer uma análise da sua adequação aos alunos do agrupamento.

“Podemos tirar muitas questões aqui ou ali pontuais, mas não nos permite tirar ilações em termos de agrupamento, porque temos uma história muito curta ainda, com este novos critérios, para tirar qualquer ilação que seja fiável.” (Diretora Agrupamento Real)

A diretora tem a perceção de que o contexto onde a escola se insere não é o mais favorável à aprendizagem, tendo o agrupamento a obrigação de tomar medidas com o intuito de debelar esse problema. Uma vez que a intervenção da escola é limitada a esse nível, a atuação deve ser despoletada a partir de dentro e centrar-se nos aspetos que podem ser alterados.

“Para melhorar se calhar os nossos resultados, é óbvio que o meio tem um peso, mas às vezes sobre o meio nós não podemos incidir, nós aí não poderemos alterar nada, temos que, só podemos resolver e incidir sobre aquilo onde nós conseguimos atuar e onde nós conseguimos atuar é a partir de dentro da nossa organização.” (Diretora Agrupamento Real)

Os resultados escolares influenciam a organização, como foi por exemplo a

adesão ao projeto TEIP, com todas as implicações que isso trouxe para a escola. Devido aos fracos resultados escolares a escola integrou o projeto, o que alterou significativamente a sua organização, como por exemplo centrar todas as propostas de melhoria na sala de aula, com coadjuvações e assessorias e funcionamento por grupos de nível em alguns anos de escolaridade. Esta alteração também aconteceu a nível dos departamentos, na sua organização, funcionamento e nas estratégias de melhoria propostas.

“Condiciona dentro das decisões que nós tomámos e também agora esta questão da avaliação externa, também o ponto fraco são os resultados, também obriga, tanto uma questão como a outra, obriga a escola a apresentar propostas de melhoria nestas áreas, logo estamos condicionados pelos resultados a apresentar ao nível da organização, dos departamentos, ou do funcionamento, ou ao nível das estratégias.” (Diretora Agrupamento Real)

Os alunos

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos alunos do Agrupamento Real originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

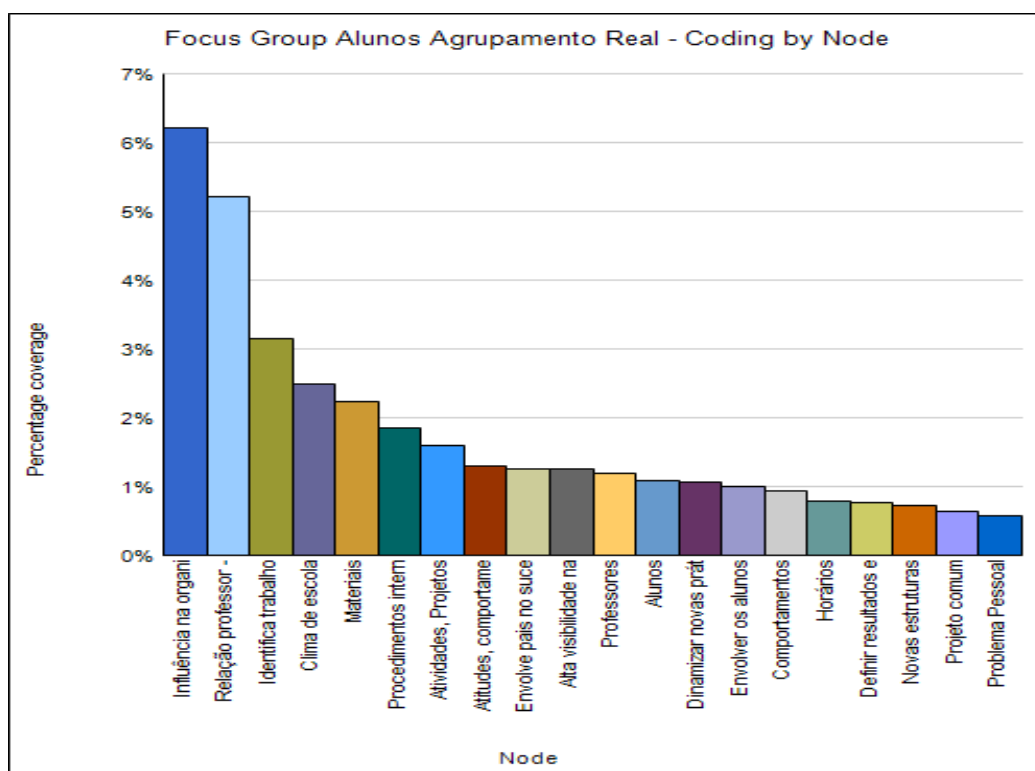


Figura 46. Categorias mais referenciadas pelos alunos do Agrupamento Real

Ao analisar a figura, verificamos que a categoria com mais referências é a influência na organização dos resultados escolares. A relação professor-aluno é a segunda categoria com mais referências. Identifica trabalho colaborativo é a categoria da dimensão ajustar e orientar a organização no sentido de criar culturas colaborativas. As duas próximas categorias, tal como a relação professor-aluno, pertencem à dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem, apoiar o ensino através da melhoria do clima académico: clima de escola e recursos materiais.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos alunos do Agrupamento Real.

Os alunos do agrupamento, nas suas entrevistas e na primeira dimensão, confirmam que a diretora passa pelas salas de aula no início e no final do ano letivo e que fala com eles sobre os resultados escolares e sobre os exames. Para além da diretora, os alunos percebem que os professores das disciplinas de exame também transmitem as suas expectativas e sentem a sua preocupação com os resultados. Os alunos desconhecem a existência do projeto educativo e das metas e objetivos lá definidos. Dizem que a diretora reuniu com eles uma vez para saber a opinião deles sobre a escola, o que estava bem e estava mal.

“Houve uma vez que ela fez uma reunião, para ver o que é que achávamos que na escola estava bem ou estava mal.” (ARe4)

“Na altura do exame de inglês.” (ARe6)

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, os alunos identificam a existência de trabalho colaborativo, no entanto também têm a percepção de professores que trabalham de uma forma mais isolada. A percepção do trabalho colaborativo é devido a turmas com diferentes professores, na mesma disciplina e no mesmo ano terem testes semelhantes ou iguais e há atividades em que participam várias disciplinas. O não envolvimento dos professores em trabalho colaborativo é identificado pelos alunos em aspetos como a gestão dos programas.

“Eu acho que os professores de matemática são os que menos falam uns com os outros.” (ARe7)

“Porque as diferentes turmas, cada uma está no seu ponto...” (ARe7)

Há uma percepção de mais atividades e projetos este ano no agrupamento, o que na opinião dos alunos é bom, pois ajuda os alunos a sentirem-se melhor e a gostar mais de estar na escola. Sentem que existe um esforço da escola em levar os pais a participar nas reuniões e em outras atividades. Essas dinâmicas associam-na principalmente à diretora de turma, mas alguns dos alunos na entrevista percecionam que é a direção do agrupamento que dá essas orientações.

“E fazem questão de informar os pais de tudo o que se está a passar na escola.” (ARe4)

“Eu acho que é a direção da escola.” (ARe5)

“É a direção da escola que informa a diretora de turma que deve agir assim.” (ARe3)

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, os alunos referem que a diretora circula pela escola e interage com eles, mais na escola sede. Os alunos da outra escola básica dizem que a vêem menos, mas quando está presente circula pela escola e fala com eles. São identificados vários professores do agrupamento que utilizam práticas pedagógicas diferentes e que os alunos sentem que é motivador e positivo para a sua aprendizagem.

“A professora de físico-química.” (ARe7)

“A professora de Geografia.” (ARe6)

“Há aquela matéria que não é assim, interessante mas o professor pode explicar de maneira diferente e tornar mais atraente, que é por exemplo geografia...” (ARe5)

Quando têm um problema pessoal, os alunos falam com um professor com quem têm mais confiança e um ou outro diz que fala com a psicóloga do agrupamento. Nenhum deles refere os diretores de turma como os interlocutores principais nestes casos.

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem* os alunos dão grande destaque na sua entrevista à questão da relação professor-aluno. Na maioria dos casos, sentem uma distância entre o professor e eles e são

poucos os professores que se relacionam com eles para além dos conteúdos do programa ou, em alguns casos, para além da sala de aula.

“A nossa professora de português não. Mantém muito essa distância professor – aluno. Ela limita-se a dar a matéria e fora das aulas ela faz que nem nos conhece. Às vezes dizemos bom dia e ela não responde, nem com os professores ela comunica.” (ARe4)

Os alunos sentem, este ano letivo, uma melhoria geral no clima de escola. Percecionam que as atividades desenvolvidas estão a promover um melhor relacionamento entre os alunos, não existindo tanto a divisão entre turmas ou entre anos de escolaridade.

“Eu acho que sim. Em relação ao ano passado, nós que estamos no 9º e estamos lá desde o 5º havia sempre aquela divisão, os do 5º são do 5º, 6º do 6º, não havia misturas. E agora com a coisa das danças e isso é um ambiente é mais descontraído e a escola com menos confusões.” (ARe5)

Existem referências à questão dos recursos materiais e o seu impacto nas aulas. É identificado a falta de material associado às disciplinas que têm aulas mais práticas, como a educação visual, as ciências e a físico-química e que na sua opinião não permite que os professores consigam realizar as experiências ou as tarefas, não conseguindo demonstrar alguns conteúdos que seriam necessários. No entanto também consideram que algum material não existe ou está danificado por uso incorreto por parte dos alunos.

“Às vezes os professores querem dar exemplos e não têm como fazer, é preciso ver para perceber e não há essa hipótese de fazer certas experiências.” (ARe7)

“Mas parte é dos alunos porque às vezes há muito material, falo em matemática, mas muita coisa partida, calculadoras, compassos...” (ARe5)

Na dimensão dos *Resultados Escolares*, os alunos percecionam a influencia destes na organização do agrupamento. Alterações que mais sentem situam-se a nível dos apoios, da disponibilidade dos professores para apoiar alunos com dificuldades e dos critérios de avaliação.

“Se as notas baixarem depois no próximo ano eles vão tentar fazer as coisas mais rígidas...” (ARe2)

“Porque se encontrar mais dificuldades vai ter que haver uma maior disponibilidade nossa e dos professores para haver mais horas de trabalho para nós entendermos a matéria.” (ARe7)

Resultado escolar é, nas suas opiniões, não só que está na pauta mas o sucesso que obtiveram na escola e a forma como os professores os vêm.

Os coordenadores

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos professores coordenadores do Agrupamento Real originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

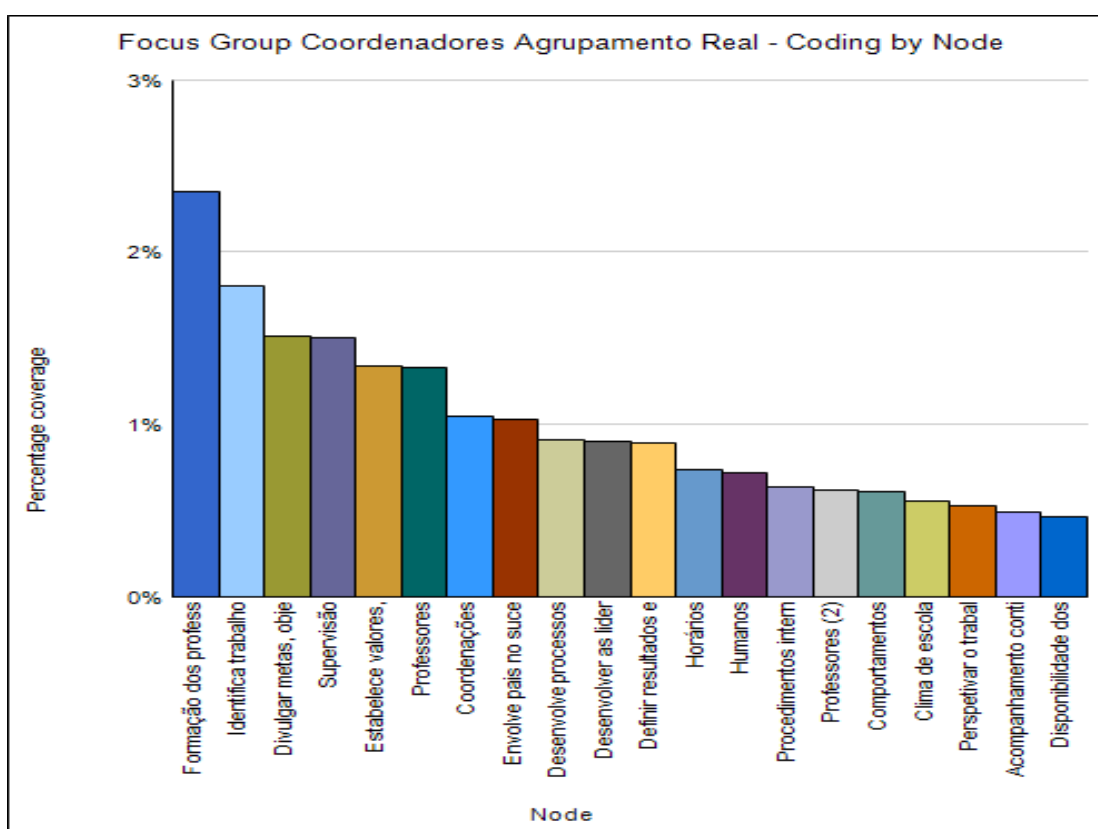


Figura 47. Categorias mais referenciadas pelos coordenadores do Agrupamento Real

Ao analisar a figura, verificamos que a categoria com mais referências é a formação de professores, relacionada com a dimensão desenvolver as

peessoas. A segunda categoria identifica trabalho colaborativo, no âmbito da construção de culturas colaborativas, pertence à dimensão ajustar e orientar a organização. As categorias divulgar metas e objetivos, estabelece valores, metas e objetivos a expetativas de desempenho dos professores são todas categorias da dimensão definir uma orientação para o agrupamento e todas relacionadas com a construção de uma visão comum. Pelo meio destas, surge a supervisão, categoria da dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos coordenadores do Agrupamento Real.

Os coordenadores do agrupamento, na dimensão *Definir uma Orientação*, consideram que as metas e os objetivos do projeto educativo estão de acordo coma realidade do agrupamento. Na sua opinião o que falta é melhorar o acompanhamento da consecução do projeto, devido, na sua opinião, à falta de tempo.

“Uma coisa que falha aqui nesta escola, se calhar noutras também, não fazemos a avaliação sistemática dos documentos que elaboramos, para testar determinados objetivo.” (CRe1)

“Lá vou eu utilizar a famosa frase, a falta de tempo, mas que muitas vezes é isso mesmo, chegamos ao fim do ano todos cansados e acabamos por fazer aquilo que é mais prioritário e outras coisas, se calhar não, acabamos por deixar.” (CRe1)

Quanto à divulgação do projeto educativo o documento encontra-se na página da escola e foi enviado a todos os professores por correio eletrónico. Mas os coordenadores têm a perceção que a grande maioria não lê o documento e que apenas na fase de propostas é que alguns entram em contacto com o documento. Quanto aos pais a perceção é que sabem da existência do projeto educativo mas nunca o leram. Sentem as expetativas da diretora sobre o seu trabalho e que se traduz em confiança que é visível, nas suas opiniões, pela autonomia concedida pela diretora para o desempenharem.

“Acho que expectativas demonstrou sempre, podem é ser positivas ou negativas. Mas até acho que, na parte que me toca e do que me é dado a observar em relação aos outros, eu acho que ela até deposita muita confiança em nós.” (CRe3)

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização*, os coordenadores identificam trabalho colaborativo, entre coordenadores e a nível dos departamentos. Este tipo de trabalho é visível nas convocatórias comuns para todos os departamentos e por formas de gerir os departamentos semelhantes. O plano estratégico dos departamentos, que numa primeira fase era feito por departamento, passou a ser um documento único, com o contributo de todos.

“A própria planificação passou a ser feita a partir do ano passado em conjunto, portanto, o plano estratégico que cada departamento fazia para si, fazemo-lo em conjunto.” (CRe4)

“O plano de melhoria fazíamos as reuniões à 4.ª feira, foi um trabalho bastante colaborativo. (CRe3)

Quanto aos departamentos, como foi apresentado em outros agrupamentos, o trabalho colaborativo é desenvolvido pelos professores nas planificações, na elaboração de matrizes de testes, de grelhas de avaliação, etc. Sentem alguma dificuldade na gestão dos seus departamentos, pelo número de docentes que o constituem, mas também pela sua orgânica e pela do agrupamento.

“Eu posso começar pelo meu, que é o departamento mais pequenito e portanto que em princípio será mais fácil de gerir, que é um departamento, Ciências Sociais e Humanas.” (CRe4)

“Em relação à educação especial, eu trabalho com, somos 13 no total, a nossa equipa, é uma equipa, no início também, partilho da opinião dos outros, foi um bocado difícil, de facto, mas eu acho que nós estamos agora no bom caminho.” (CRe6)

No entanto dizem que fazem um esforço no sentido de dar o seu contributo para um melhor funcionamento do agrupamento. Têm a perceção que tem sido feito um esforço em trazer os pais à escola, mas nem sempre a resposta é positiva. Sentem no entanto uma ligeira melhoria na participação dos pais nas

reuniões para que são convocados ao longo do ano.

“A sensação que eu tenho, dos conselhos de turma onde estou, dos comentários dos diretores de turma, dá-me ideia que há muitos pais vem às reuniões convocadas pelos diretores de turma.” (CRe2)

Na dimensão *Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem*, os coordenadores são da opinião que existe supervisão, que existe observação de aulas mas de uma forma informal sem registo. O agrupamento ao apontar como medida os apoios e as coadjuvações em sala de aula, promove situações em que estão dois professores em simultâneo na sala de aula. Alguns dos coordenadores que passaram e que estão nessa situação dizem que acabam por observar o colega, a forma como dá determinados conteúdos, dinâmicas que imprime à aula e a reflexão que fazem em conjunto no final da aula.

“Tive oportunidade, o ano passado, de coadjuvar dois colegas, acabava por fazer essa observação de aulas, informal e este ano também faço o mesmo com outra colega e portanto tenho tido, sem ser de forma oficial, uma questão pensada, acabo por fazer isso. Trocar opiniões...” (CRe1)

“Acaba por haver uma avaliação, porque eu assisto muitas vezes, sobretudo entre os colegas de português, porque são eles que têm mais práticas de coadjuvação, discutem depois, o que é que correu bem, o que é que não correu bem, qual é o grupo que depois tem de ser mais ajudado, quais os alunos que tem de dar mais apoio e eu acho que isto é uma supervisão.” (CRe3)

Sentem falta de recursos humanos, a nível de professores e mencionam o facto de os concursos para substituição de professores demorarem muito o que faz com que os alunos fiquem algum tempo sem aulas. Dizem que existe alguma rotatividade de professores o que origina que todos os anos e várias vezes ao ano tenham de dar início ao trabalho, explicar organização e funcionamento do grupo e do agrupamento.

“Há falta de professores.” (CRe3)

“Estarmos todos os anos a iniciar trabalho diferente, todos os anos a dar formação, todos os anos a explicar como é que as coisas funcionam. É mau para os miúdos, é mau para nós, é mau para toda a gente, é mau para o agrupamento, é mau para o trabalho.” (CRe6)

São desenvolvidos procedimentos internos de acompanhamento do cumprimento do currículo, dos programas, das planificações no sentido da melhoria dos resultados escolares. Os coordenadores sentem alguma frustração por este esforço que têm vindo a desenvolver ao longo destes anos ainda não tenha dado resultados.

“Realmente uma pessoa, às vezes, sente frustração e uma impotência por não conseguir alterar isto, estes resultados.” (CRe1)

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, mais uma vez é a formação de professores que tem o maior destaque. É sentida a falta de formação proporcionada pelo centro de formação de professores da região, devido a problemas económicos, o que obriga a ir procurar oferta noutros centros. A pouca oferta que existe muitas vezes não responde às necessidades em algumas áreas.

“Nós sabemos que por questões economicistas as coisas estão complicadas, os próprios centros de formação, acho que se debatem com graves problemas de responder às expectativas e aos anseios dos professores.” (CRe1)

“As ações de formação que têm sido realizadas, para já são em menor número do que há anos atrás e depois as que existem também muitas vezes não vêm de encontro às necessidades, nomeadamente de algumas áreas.” (CRe1)

Os professores de disciplinas de exame conseguem alguma formação oferecida pelo ministério como corretores de exames ou no âmbito das metas curriculares e os professores da área das ciências também têm alguma oferta oferecida pelos centros de ciência viva.

“Na parte das ciências, muitas vezes quem tem salvo a honra do convento, chamemos-lhe assim, são os centros de ciência viva que também tentam fazer, até para a própria sobrevivência dos centros, mas têm tentado fazer algumas coisas que vêm de encontro à área das ciências.” (CRe1)

“Eu quero dizer que nós, no nosso departamento, já fizemos duas formações, uma no âmbito das metas curriculares de português e uma do inglês e que foram excecionais, quer uma, quer outra.” (CRe3)

Existe a perceção que a diretora desenvolve as lideranças a nível da coordenação pelo acompanhamento que realiza aos coordenadores, apesar de dar muita autonomia para estes desenvolverem o seu trabalho. A diretora vai dando algum feedback, sugerindo algumas alterações e algumas adaptações que são aceites pelos coordenadores.

“Ao longo destes três anos, apesar dos erros que cometi e dos tropeções que foi dando, que são normais e muitas vezes muito complicados, mas tenho tido feedback da parte dela, vai-me sempre empurrando para a frente e vai dizendo sim senhora, e nunca foi de criticar pela negativa o meu trabalho, foi sempre de ajudar a avançar e tenho tido um bom feedback da parte dela, que é muito motivante, senão já me tinha ido embora.” (CRe2)

Tem sido perspectivado o trabalho de uma forma diferente tanto a nível de departamento e subdepartamento, como da sala de aula. No primeiro caso o desenvolvimento de novas formas de gestão do departamento, remetendo assuntos específicos para os grupos disciplinares. A própria forma de funcionamento dos departamentos, devido à sua dimensão, em que o coordenador reúne com os subcoordenadores e depois estes é que reúnem com os diferentes grupos disciplinares.

“Apesar de só ter havido uma reunião de departamento, nota-se nas reuniões de subdepartamento que tu trabalhas diretamente com os subcoordenadores e essas questões depois são todas transmitidas.” (CRe2)

“Portanto em relação ao subdepartamentos tem sido fundamental os subcoordenadores, são pessoas com quem eu trabalho muito bem, com todos.” (CRe1)

Com a integração no projeto TEIP e com a alteração de algumas medidas, como vimos anteriormente, houve modificação no funcionamento da sala de aula com dois docentes em simultâneo em algumas disciplinas e anos de escolaridade. Obriga a uma organização do trabalho diferente, a uma planificação conjunta, a uma reflexão sobre os alunos, as suas aprendizagens,

as estratégias utilizadas, etc.

Os coordenadores definem o resultado escolar, não só o que está na pauta, o resultado acadêmico, mas a atitude que o aluno tem em sala de aula, o seu comportamento, a parte social. Sentem pressão por parte do ministério no sentido de hipervalorizar os resultados da pauta, mas que fazem um esforço em aliar a parte científica à parte social.

“Há os resultados acadêmicos e os sociais, não é?” (CRe3)

“O ministro quer que resultados escolares sejam só a pauta.” (CRe4)

“Se um aluno na aula até nem conseguiu resolver uma expressão numérica, mas eu verifiquei na atitude dele, na sua postura, nas suas intervenções, eu vejo que ele está a crescer enquanto pessoa, enquanto cidadão.” (CRe1)

Sentem que a diferença entre a avaliação interna e externa é devido a os exames não terem em conta na avaliação que realizam, ponderações associados a áreas transversais como a participação, o comportamento, a assiduidade, entre outros. São da opinião que o agrupamento valoriza esta área, não só através dos critérios de avaliação mas de ter o quadro de valor, que premeia os alunos que mais se destacam nesta área. No entanto sentem que se deveria valorizar mais os comportamentos e as atitudes dos alunos, propondo mais alunos para o quadro de valor.

Os professores

A análise do grupo de discussão focalizada da entrevista dos professores do Agrupamento Real originou o seguinte gráfico das categorias mais referenciadas:

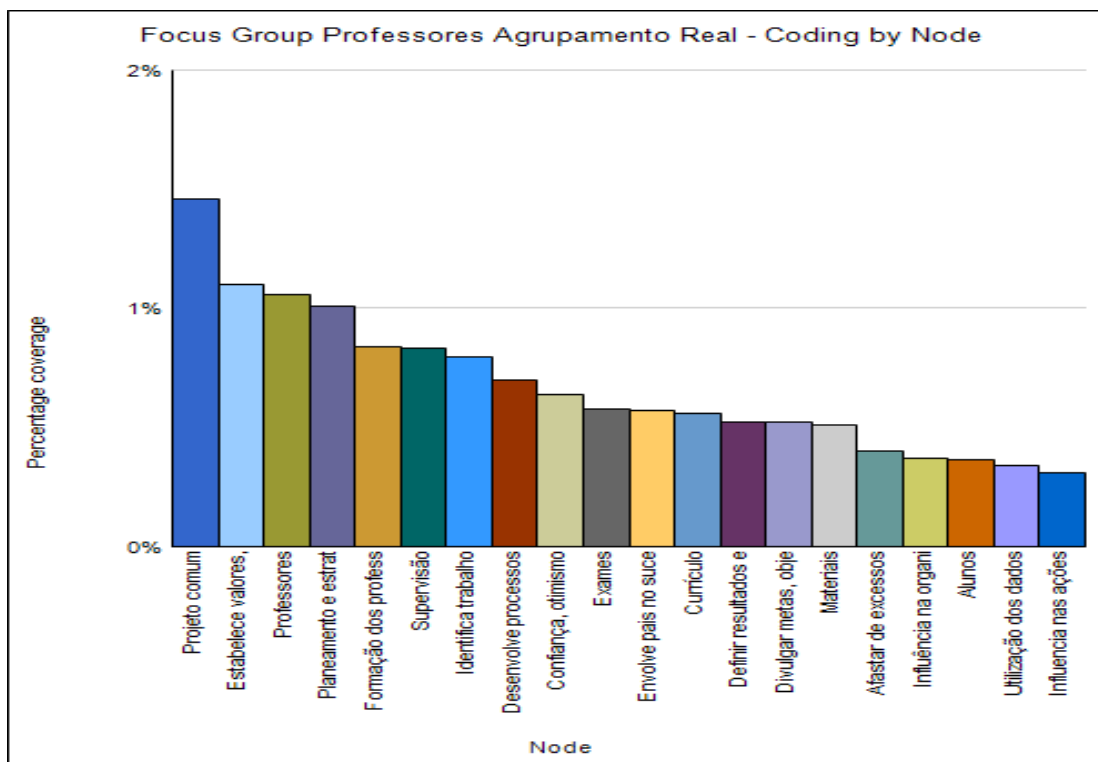


Figura 48. Categorias mais referenciadas pelos professores do Agrupamento Real

Ao analisar a figura, verificamos que as quatro primeiras categorias com mais referências pertencem à dimensão definir uma orientação para o agrupamento. As duas primeiras estão associadas à construção de uma visão comum: projeto comum e estabelecer valores, metas e objetivos. As duas seguintes, a primeira, professores, tem a ver com as expectativas de desempenho e a segunda, planeamento de estratégias de melhoria, está relacionada com a promoção de aceitação dos objetivos de grupo. A categoria formação de professores é a primeira categoria fora desta dimensão, e está associada ao desenvolvimento das pessoas. Destacamos ainda a categoria supervisão, da dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem, também com muitas referências.

Vamos realizar uma análise por dimensão, da entrevista dos professores do Agrupamento Real.

Os professores do agrupamento, na dimensão *Definir uma Orientação*, centram o seu discurso na construção de uma visão comum para o agrupamento. Percecionam que os objetivos e as metas definidas no projeto

educativo estão de acordo com a realidade do agrupamento na altura em que foram estabelecidos.

“Em princípio sim. Tendo em conta que o documento é elaborado já com base nalgum estudo na recolha de diversos elementos sobre os alunos, em princípio sim. Poderá não ser um documento feito mas tenderá a ir de encontro à especificidade dos alunos.” (PRe1)

Quanto à perceção do projeto educativo como projeto comum, esta é negativa, sendo um documento muito extenso e com falta de elementos agregadores, fortes, que apontem numa direção.

“Quem ler o Projeto Educativo, primeiro é um documento muito extenso e as metas perdem-se no meio de tanta informação que depois não é necessária e não é utilizável.” (PRe1)

“Falta alguns elementos fortes.” (PRe4)

A nível do planeamento de estratégias de melhoria existe uma perceção que elas são desenvolvidas, houve uma evolução, mas ainda há um caminho a percorrer nesta área.

“É certo que nós analisamos os resultados, preocupamo-nos com eles, mas depois assim, efetivamente, o que é que nós depois, podemos ou não podemos fazer para ir mais além acho que se calhar, é pouco ainda.” (PRe1)

“Mas eu penso que houve uma grande evolução. Desde que eu estou aqui e até agora, sinto uma grande evolução.” (PRe3)

Na dimensão *Ajustar e Orientar a Organização* é identificado trabalho colaborativo e a pela entrevista percebe-se que este existe, mas pouco, mas os professores consideram que é importante. Associam este tipo de trabalho à empatia que existe entre as pessoas e que o TEIP veio dinamizar este tipo de práticas.

“No meu departamento existe muito pouco, para aquilo que seria desejável.” (PRe1)

“Mas a verdade é que se dedicássemos um bocadinho mais à partilha e ao trabalho de todos, se calhar seria mais benéfico.” (PRe1)

“Há professores que funcionam melhor uns com os outros isso é indubitável e portanto o trabalho colaborativo, a qualidade tem muito a ver com esta empatia que se tem.” (PRe3)

“Sim, mas começa a ser feito e o TEIP teve essa virtude. Teve muitos defeitos, apesar dos constrangimentos, mas teve essa virtude, é que, quase obrigatoriamente foi quase compulsivamente, os professores viram-se obrigados, digamos, a fazer coisas em comum, porque no TEIP saímos do nosso território de conforto.” (PRe3)

O desenvolvimento de processos de grupo é percecionado como negativo. Estes processos restringem-se aos elementos que participam em equipas ou grupos de trabalho, não conseguindo envolver a restante comunidade nesses projetos, sendo um dos exemplos apontados o projeto educativo ou o projeto TEIP, que se encontra muito confinado às disciplinas de matemática e de português.

“O que nós temos é um universo pequeno de professores, que fazem parte de um conjunto de equipas, por exemplo, a avaliação interna, da qual eu faço parte, ou da equipa do projeto educativo ou da disciplina de português ou matemática, esses colegas, de facto, têm participado numa discussão sistemática.” (PRe2)

“Estou solidário com quem lá está a trabalhar, mas não me sinto parte dele (TEIP).” (PRe1)

Ainda nesta dimensão, o envolvimento dos pais no sucesso educativo dos alunos é considerado um ponto fraco do agrupamento, não havendo uma estratégia de agrupamento por forma a criar um maior envolvimento.

“Os pais são elementos passivos, que vêm receber as notas.” (PRe3)

“Não há uma cultura, uma política de trabalho com os pais.” (PRe3)

“É uma das áreas, neste agrupamento, que tem ficado para trás, a questão dos pais.” (PRe4)

A dimensão Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem, o discurso

centra-se na categoria supervisão. Tal como nos outros agrupamentos, não existe observação de aulas, mas um acompanhamento do cumprimento dos programas, das planificações, da aplicação dos critérios de avaliação, entre outros.

“Observação de aulas não, mas existe supervisão pedagógica, quando, por exemplo, em departamento, entregamos cumprimento de planificações.” (PRe5)

“Não existe em termos de sala de aula, acompanhamento do nosso trabalho em sala de aula.” (PRe5)

“Existe essa disponibilidade, se alguém precisar de uma orientação, de uma ajuda para fazer isto bem, isso existe, essa disponibilidade por parte das pessoas para supervisionar, mas não é uma coisa sistemática.” (PRe2)

A nível de recursos materiais, os professores sentem a falta de algum material informático em sala de aula, uma vez que o existente está muitas vezes inoperacional. No entanto não há faltas a nível de material específico, como por exemplo nos laboratórios de ciências ou físico-química. Quanto ao afastar do excesso de atividades, os professores percecionam uma evolução no sentido de uma diminuição do número de atividades que se realizam na escola.

Na dimensão *Desenvolver as Pessoas*, os professores sentem a falta de formação e apontam a falta de oferta por parte do centro de formação de professores, tal como os restantes agrupamentos do nosso estudo. É elaborado na escola um plano de formação, mas depois as atividades propostas nunca chegam a concretizar-se. Os professores procuram as formações por iniciativa individual, sendo estas ações maioritariamente pagas. Os professores consideram que o agrupamento não facilita o acesso às formações.

“Todas as formações que eu faço, faço fora. Faço fora por minha iniciativa.” (PRe5)

“A formação tem de ser feita em horário pós-laboral, mas às vezes nós andamos aí muito sobrecarregados, com imensas atividades e nem sequer somos dispensados daquelas míseras horas da componente não letiva.” (PRe5)

Os professores sentem que a diretora tem confiança no seu trabalho, apesar de nem sempre o demonstrar de forma explícita e apenas o fazer maioritariamente quando apresentam os resultados desse trabalho.

“Só sinto que há confiança, quando é apresentado um resultado, um trabalho, nessa altura, eu sinto da parte da diretora que havia confiança da parte dela.” (PRe4)

“Confia que a gente vai conseguir levar a bom porto as tarefas que nos propôs.” (PRe2)

“Acho que confia e dá-nos muita autonomia.” (PRe3)

Na dimensão *Resultados Escolares* os professores mencionam mais o tema dos exames. Destacam a oscilação na avaliação externa dos alunos e associam-na aos exames, às suas diferenças de ano para ano, a diferentes níveis de dificuldade, mas também á coorte de alunos.

“É difícil descortinar uma tendência.” (PRe2)

“As dificuldades dos exames têm sido diferentes, de ano para ano. E portanto isso também trás resultados diferentes. O mesmo aluno naquele exame pode ter sucesso, e noutro não.” (PRe4)

“Os alunos são diferentes, não há aqui um seguimento propriamente dito, e depois as provas também têm um grau de exigência diferente e um grau de adequação diferente e isso vai influir nos resultados.” (PRe3)

Definem resultado escolar como as ferramentas que o aluno leva da escola e que lhe permite interagir com o mundo à sua volta e desenvolver-se como cidadão. No entanto, são da opinião que as escolas não se preocupam com este tipo de resultado, mas apenas o académico. Percecionam a influência dos resultados escolares na organização e nas ações do diretor. Na primeira, destacam o projeto TEIP, uma vez que o associam aos fracos resultados escolares do agrupamento nos últimos anos. Mas para além deste projeto identificam outras alterações na organização como apoios a determinadas disciplinas, clubes e tutorias. Também mencionam o facto de estas alterações afetarem, principalmente as disciplinas de exame.

“Aliás, começou logo com a introdução do TEIP, que nos caiu de paraquedas.” (PRe4)

“Dá apoios sim, temos as tutorias, temos os clubes.” (PRe3)

“Influencia uma vez que dão mais horas para o português e para a matemática.” (PRe3)

Quanto às ações do diretor, a nível da elaboração de horários e distribuição de serviço.

“A forma como os horários são concebidos, e as medidas que são implementadas no português, condicionam a elaboração de horários e a distribuição de serviço.” (PRe5)

Os dados obtidos pelos diferentes documentos estruturantes do agrupamento e o relatório da avaliação externa elaborado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência revelam que os pontos fortes do agrupamento se situam ao nível do desenvolvimento e dinamização de projetos, nomeadamente a nível do desporto escolar, inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e reduzido abandono escolar. As estratégias de melhoria do agrupamento deviam centrar-se na articulação e sequencialidade de conteúdos entre ciclos, implementação de estratégias de prevenção de indisciplina, monitorização das ações de promoção do sucesso escolar, reforço do trabalho colaborativo e meios para o cumprimento do programa.

A nível da avaliação interna, o agrupamento apresenta taxas de transição com valores médios de 95% no 1.º ciclo, 86% no 2.º ciclo e de 72% no 3.º ciclo. A taxa de abandono escolar é inexistente.

A nível da avaliação externa os resultados dos exames de 6.º e 9.º ano no agrupamento apresentam oscilações nos últimos quatro anos. A não sustentabilidade dos resultados fez com que o agrupamento integrasse o projeto TEIP3, devido aos resultados baixos na avaliação interna e externa e aos problemas de indisciplina que o agrupamento apresentava.

Os dados do Agrupamento Real revelam uma grande preocupação com a definição de metas e objetivos para o agrupamento. De acordo com Leithwood et al. (2011) o estabelecimento de metas e objetivos é uma tarefa fundamental numa liderança transformacional. Para Robinson, V., (2011) esta dimensão

apresenta um efeito médio de 0,42 sobre os resultados escolares dos estudantes, o que contraria os dados do agrupamento. A diretora tem uma percepção, da evolução das dimensões da liderança do diretor, baixa e é mesmo em algumas categorias, como a supervisão, confiança nos professores e a utilização dos dados, negativa. Os professores têm uma percepção positiva da liderança do diretor no que diz respeito à definição de objetivos para o agrupamento. Os alunos desconhecem o projeto educativo e as metas e os objetivos lá definidos.

No que diz respeito à distribuição da liderança e ao trabalho colaborativo, os dados do agrupamento são positivos. A diretora tem uma percepção positiva da evolução destas práticas no agrupamento e os professores fazem também, uma avaliação positiva no que diz respeito à distribuição da liderança. Devido à dimensão do agrupamento e as várias escolas que o constituem a diretora sente necessidade de distribuir a liderança no sentido de conseguir realizar o acompanhamento da atividade escolar.

Nas práticas associadas ao desenvolver das pessoas, tal como em todos os agrupamentos a formação de professores é realmente um problema comum. Neste caso o agrupamento não desenvolveu formações internas e são os professores que procuram individualmente a formação nas suas áreas científicas. Robinson et al. (2009) destacam o forte efeito nos resultados dos alunos, a dinamização de formação para os professores pelo diretor, principalmente se eles também participarem nessa formação.

As práticas associadas à Melhoria do Programa de Ensino e Aprendizagem, estão muito centradas no apoio ao ensino. A questão da supervisão é um dos pontos centrais do discurso da diretora, coordenadores e professores. Hallinger (2003) no seu estudo encontrou um efeito pequeno entre as práticas associadas à supervisão de sala de aula e os resultados dos alunos. Robinson (2009) encontrou, no entanto um efeito médio, principalmente as práticas associadas ao feedback ao professor sobre o seu trabalho.

Por último, todos os participantes percecionam a influência dos resultados sobre a organização do agrupamento. As entrevistas ajudam-nos a confirmar este dado, com alterações no agrupamento a nível de estruturas, constituição

de turmas, tipo de apoios aos alunos, critérios de avaliação e retenção, etc., algumas delas, presentes em outras dimensões anteriormente mencionadas. Estas práticas estão diretamente relacionadas com o ensino e os resultados de estudos (Robinson, V., (2011), Leithwood et al. (2010) revelam um efeito médio nos resultados escolares dos alunos. A monitorização da atividade escolar e o uso dos dados referentes aos resultados escolares dos alunos para desenvolver processos de melhoria, como é realizado no agrupamento, com grande ênfase pelo diretor, de acordo com Leithwood et al. (2010), implica um grande cuidado às medidas usadas para medir esse desempenho. Tanto o diretor como os coordenadores do agrupamento referem este acompanhamento da atividade escolar, nomeadamente ao nível da monitorização do progresso dos alunos e da existência de procedimentos internos de acompanhamento. Nesta dimensão está incluído o clima académico, que de acordo com Robinson, V., (2011) tem um impacto baixo de 0,27. Os dados do agrupamento, revelam resultados médios, caracterizando o clima de escola com comportamentos dos alunos em sala de aula bons, mas com uma atitude perante a aprendizagem de desmotivação. Os alunos não valorizam a aprendizagem o que depois se reflete no seu envolvimento nas atividades escolares e na sua relação com os professores.

Análise global das dimensões de análise

Em seguida, apresenta-se um gráfico resumo das cinco dimensões de análise, de acordo com a sua predominância no discurso dos participantes, por grupo de participantes em cada um dos agrupamentos.

O gráfico foi construído com base no número de referências feitas pelos participantes às categorias que constituem as diferentes dimensões.

As categorias mais mencionadas pelos participantes foram ordenadas de um (a que reúne menor número de referências) a quatro (a que reúne maior número de referências), tendo sido calculada a média de referências para cada uma das dimensões.

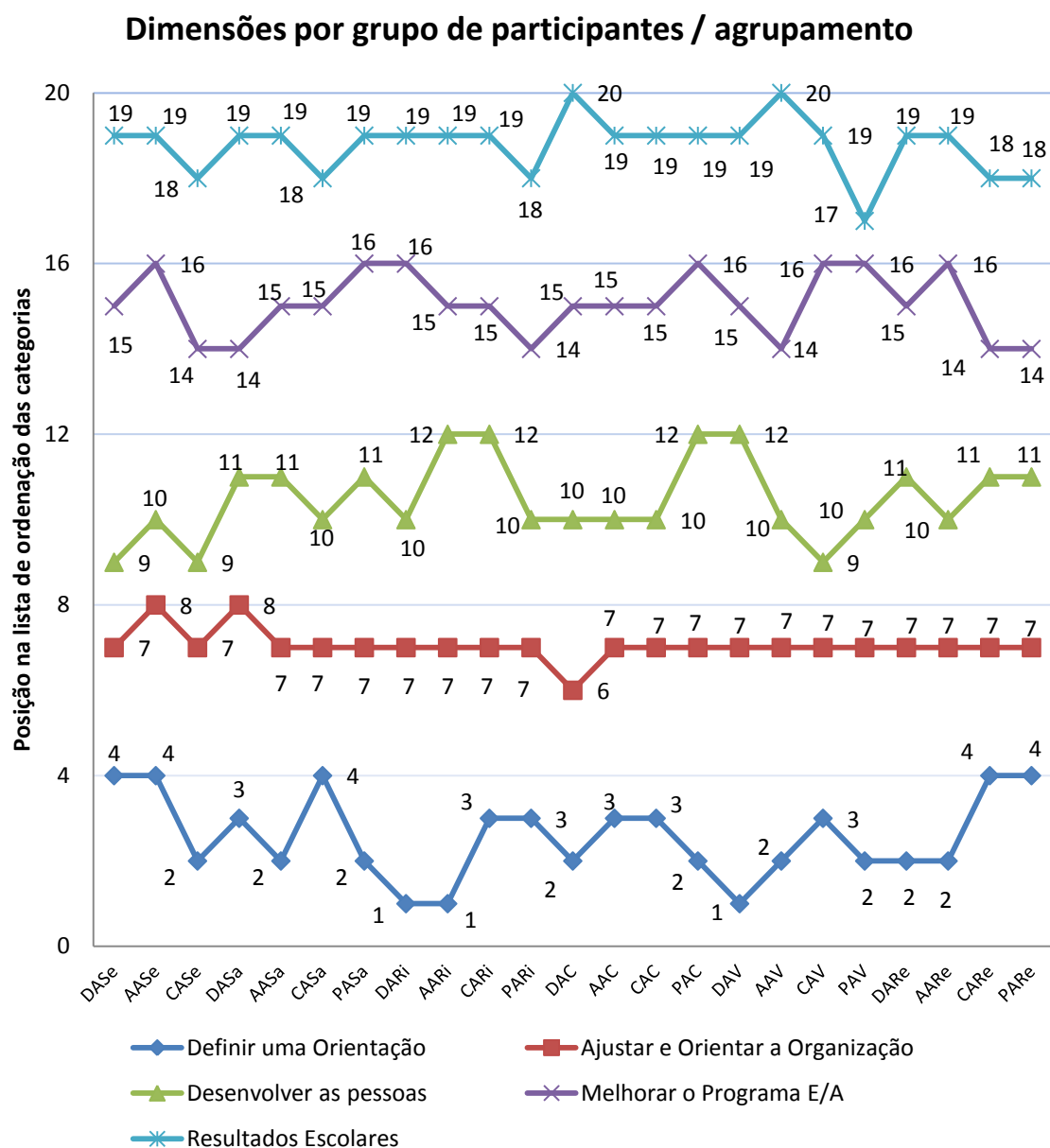


Figura 49. Gráfico de análise das dimensões por participante / agrupamento

Legenda:

Participantes	Serra	Sal	Ria	Cidade	Vila	Real
Diretores	DSe	DSa	DRi	DC	DV	DRe
Alunos	ASe	ASa	ARi	AC	AV	ARe
Coordenadores	CSe	CSa	CRi	CC	CV	CRE
Professores	-----	PSa	PRi	PC	PV	PRE

Análise por Dimensão / Participante

Os quadros que se apresentam e analisam em seguida devem ser lidos à luz da seguinte legenda:

1 – A categoria Definir uma Orientação entre o 1 (a categoria apresenta menos ocorrências no discurso dos participantes) -4 (a categoria apresenta mais ocorrências no discurso dos participantes);

2 - A categoria Ajustar e orientar a organização entre o 5 (a categoria apresenta menos ocorrências no discurso dos participantes) -8 (a categoria apresenta mais ocorrências no discurso dos participantes);

3 – A categoria Desenvolver as pessoas entre o 9 (a categoria apresenta menos ocorrências no discurso dos participantes) -12 (a categoria apresenta mais ocorrências no discurso dos participantes);

4 - A categoria Melhorar o programa de ensino e aprendizagem entre o 13 (a categoria apresenta menos ocorrências no discurso dos participantes) -16 (a categoria apresenta mais ocorrências no discurso dos participantes);

5 - A categoria Resultados escolares entre o 17 (a categoria apresenta menos ocorrências no discurso dos participantes) -20 (a categoria apresenta mais ocorrências no discurso dos participantes).

Na dimensão **Definir uma Orientação** para o agrupamento, verificamos que não existe um padrão intergrupos e intragrupos de participantes.

Participantes/Agrupamentos	Serra	Sal	Ria	Cidade	Vila	Real
Diretores	4	3	1	2	1	2
Alunos	4	2	1	3	2	2
Coordenadores	2	4	3	3	3	4
Professores	-----	2	3	2	2	4

Quadro 25. Quadro resumo da dimensão Definir uma Orientação

Os diretores dos agrupamentos Serra (DSe) e Sal (DSa) apresentam valores mais elevados, devido a centrarem mais o seu discurso na necessidade de construir um projeto comum e na divulgação de valores, metas e objetivos,

estando de acordo com a resposta ao questionário, tendo identificado como um dos fatores que mais influi nos resultados escolares o definir uma visão para o agrupamento.

Em relação aos alunos destacam-se os alunos dos agrupamentos Serra e Cidade, com maior número de referências. Em ambos os casos os alunos desconhecem o projeto educativo do agrupamento, pois nunca ouviram falar dele. Os diretores não interagem, ou interagem pouco com eles, quando circulam pela escola, algo que também não é frequente. Os alunos do agrupamento Cidade dizem que o diretor não lhes transmite as suas expetativas em relação aos seus resultados e comportamentos.

Nos coordenadores destacam-se os do agrupamento Serra pela negativa. Este facto deve-se à grande mobilidade de professores no agrupamento, fazendo que alguns dos coordenadores são professores do quadro de zona ou contratados, que se encontram pelo primeiro ano no agrupamento. Muitas vezes quando são colocados no agrupamento, já o ano letivo se iniciou, como foi confirmado na entrevista do diretor, o que coloca alguma dificuldade no enquadramento destes professores no agrupamento e principalmente em tornarem objetivos do agrupamento em objetivos próprios, porque não participaram na sua discussão e definição.

Em relação aos professores destacam-se os dos agrupamentos Ria e Real, pela quantidade de referências nesta dimensão. São os dois maiores agrupamentos sem ensino secundário, em termos de dimensão, centrando os professores o seu discurso no estabelecer metas e objetivos e no planeamento de estratégias de melhoria.

Na dimensão **Ajustar e Orientar a Organização**, existe um padrão intergrupos e intragrupos (participantes e agrupamentos), com quase todos a apresentarem referências.

Participantes/Agrupamentos	Serra	Sal	Ria	Cidade	Vila	Real
Diretores	3	4	3	2	3	3
Alunos	4	3	3	3	3	3
Coordenadores	3	3	3	3	3	3
Professores	-----	3	3	3	3	3

Quadro 26. Quadro resumo da dimensão Ajustar e Orientar a Organização

No entanto destacamos nos diretores os dos agrupamentos Sal (DSa) e Cidade (DC). O primeiro, com uma quantidade de referências expressiva, centrando o seu discurso nas questões da autonomia, na identificação das lideranças e na dimensão do agrupamento. Este diretor foi eleito pela primeira há dois anos, sem experiência anterior de direção e apoiou-se muito nos coordenadores de departamento e das equipas para o ajudarem. Para este diretor, a pequena dimensão do agrupamento foi importante, facilitando a sua liderança. O diretor do agrupamento Cidade apresenta uma quantidade fraca de referências nesta dimensão, apenas se destacando a categoria associada à divulgação de metas e objetivos. O agrupamento tinha acabado de se formar e a grande preocupação do diretor era a divulgação das metas e objetivos do projeto educativo, no entanto como vamos verificar na dimensão resultados escolares, este diretor está muito focado nos resultados escolares e na melhoria do programa de ensino e aprendizagem.

Ainda nesta dimensão destacamos os alunos do agrupamento Serra (ASe) com uma quantidade expressiva de referências. No entanto excetuando as referências à identificação de trabalho colaborativo dos professores, as restantes referências são de caráter negativo em relação ao envolvimento dos pais e à alteração no horário escolar. Os alunos deste agrupamento têm uma baixa identificação com a escola e uma má relação com o diretor, provocando um descontentamento geral a vários níveis na escola.

Na dimensão **Desenvolver as Pessoas** verificamos que não existe um padrão intergrupos e intragrupos de participantes e agrupamentos, excetuando o agrupamento Serra.

Participantes/Agrupamentos	Serra	Sal	Ria	Cidade	Vila	Real
Diretores	1	3	2	2	4	3
Alunos	2	3	4	2	2	2
Coordenadores	1	2	4	2	1	3
Professores	-----	3	2	4	2	3

Quadro 27. Quadro resumo da dimensão Desenvolver as Pessoas

Neste, todos os participantes fazem uma quantidade de referências residual ou fraca nas categorias desta dimensão. As poucas referências são por sua vez negativas, como a questão da formação de professores, ou o suporte individual a alunos e professores. Este pouco foco nesta dimensão é potenciado primeiro, pela má relação dos alunos com o diretor, como referido anteriormente e à grande mobilidade dos professores.

A nível dos diretores destacamos a diretora do agrupamento Vila (DV) e o seu discurso muito centrado na importância da formação de professores e a necessidade de a dinamizar. Este foco deve-se à sua formação avançada nesta área, assim como, é o agrupamento sede do centro de formação de professores.

A nível dos alunos, destaca-se pela positiva os dos agrupamentos Sal (ASa) e Ria (ARi). Em ambos os agrupamentos existe uma grande proximidade entre o diretor e os alunos, com os primeiros a interagir bastante com os alunos, tratando-os pelo nome e com conhecimento da família, o que promove uma alta visibilidade do diretor e um apoio a nível pessoal aos alunos.

A nível dos coordenadores destaca-se os do agrupamento Ria (CRi) com uma quantidade de referências expressiva a nível do desenvolvimento das lideranças e da formação de professores. Os coordenadores sentem alguma dificuldade na liderança dos seus departamentos e falta de formação, nomeadamente nesta área.

Quanto aos professores, os do agrupamento Cidade (PC), no seu discurso apresenta muitas referências à formação de professores, mais especificamente

à inexistência de formação. Este agrupamento foi sede de centro de formação de professores, antes de haver o agrupamento dos centros e atribuem à saída do centro da escola, a perda de oferta de formação.

Na dimensão **Melhorar o Programa de Ensino e Aprendizagem**, verificamos que não existe um padrão intergrupos e intragrupos de participantes e agrupamentos, exceto no agrupamento Cidade.

Participantes/Agrupamentos	Serra	Sal	Ria	Cidade	Vila	Real
Diretores	3	2	4	3	3	3
Alunos	4	3	3	3	2	4
Coordenadores	2	3	3	3	4	2
Professores	-----	4	2	4	4	2

Quadro 28. Quadro resumo da dimensão Melhorar o programa de Ensino e Aprendizagem

Neste quadro, estão presentes referências sobre as categorias desta dimensão e no caso dos professores, em quantidade expressiva. A nível do diretor, coordenadores e professores destacamos uma categoria comum que é estabelecer procedimentos internos de acompanhamento dos resultados escolares e por parte dos alunos a questão dos professores e dos apoios.

A nível dos diretores destacamos pela negativa o diretor do agrupamento Sal (DSa) e pela positiva o diretor do agrupamento Ria (DRi). O primeiro, as poucas referências que faz surgem no âmbito da utilização dos dados por parte dos professores do agrupamento, no entanto com uma perceção negativa relativamente à devida utilização dos dados. O segundo muito preocupado com a monitorização da atividade escolar, estabelecendo procedimentos internos de acompanhamento dos resultados escolares e a categoria sala de aula, associada ao clima académico propício à aprendizagem. É um diretor muito focado nos resultados escolares e na boa imagem da escola a nível de avaliação externa.

Nos alunos temos três destaques: pela negativa os alunos do agrupamento Vila (AV) e pela positiva os alunos dos agrupamentos Serra (ASe) e Real

(ARe). Os primeiros apresentam uma quantidade fraca de referências nesta dimensão, principalmente devido à categoria professores, e à forma como estes dão as aulas e ao envolvimento dos alunos nas decisões da escola. Como já foi referido em capítulo anterior, os alunos de nível secundário têm uma perceção mais negativa da forma como os professores dão as aulas. Os alunos dos agrupamentos Serra e Vila apresentam uma quantidade expressiva de referências nesta dimensão. Os primeiros muito centrados nas categorias associadas ao apoio ao ensino, do qual têm uma perceção negativa, no seguimento do que já foi comentado em dimensões anteriores. Os alunos do agrupamento Real com muitas referências à relação professor-aluno, clima de escola, são alunos que na sua totalidade vão prosseguir estudos e são muito preocupados com as questões associadas a esta dimensão, principalmente tudo o que é relacionada com sala de aula.

Nos coordenadores destacamos pela negativa, com uma quantidade fraca de referências os dos agrupamentos Serra (CSe) e Real (CRe) e pela positiva, os do agrupamento Vila CV). Os coordenadores do agrupamento Serra, nas categorias associadas à avaliação interna, apresentam mais referências, devido à pressão colocada pelo diretor neste tema, pressão essa feita também pela presença de uma empresa que dá apoio ao agrupamento nessa área. Os do agrupamento Real, excluindo a categoria supervisão que apresenta algumas referências, as outras categorias têm poucas referências, evidenciando pouca preocupação por parte dos coordenadores deste agrupamento. Não deixa de ser um pouco surpreendente este resultado, uma vez que este agrupamento é TEIP e há uma grande pressão a nível da monitorização da atividade escolar. Mas pela entrevista também é perceptível um afastamento dos professores, das disciplinas não sujeitas a exame, deste projeto. Por último, os coordenadores do agrupamento Vila, com muitas referências aos procedimentos internos de acompanhamento e acompanhamento contínuo dos resultados escolares dos alunos, estando de acordo com dados já anteriormente apresentados, nos quais existe uma maior preocupação a nível das escolas secundárias com estas questões do acompanhamento, nomeadamente do cumprimento dos programas, pressionado pelo exames.

Quanto aos professores, pela negativa, destacam-se do agrupamento Ria (PRi) e Real (PRe). Devido a serem os maiores agrupamentos em dimensão, existe uma maior preocupação dos professores na orientação do agrupamento e no ajustar e orientar a organização, do que na melhoria do programa do ensino e aprendizagem.

Por último, na dimensão **Resultados Escolares**, verificamos que existe um padrão inter-grupos e intra-grupos de participantes e agrupamentos, havendo apenas no grupo dos professores algumas diferenças.

Participantes/Agrupamentos	Serra	Sal	Ria	Cidade	Vila	Real
Diretores	3	3	3	4	3	3
Alunos	3	3	3	3	4	3
Coordenadores	2	2	3	3	3	2
Professores	-----	3	2	3	1	2

Quadro 29. Quadro resumo da dimensão Resultados Escolares

Quanto aos diretores evidenciamos o do agrupamento Cidade (DC), pelo número expressivo de referências nesta dimensão. Como mencionámos anteriormente, é um diretor de um agrupamento com nível secundário e como tal com um grande foco na questão dos resultados escolares, internos e externos.

Os alunos do agrupamento Vila (AV), também apresentam um valor expressivo de referências nesta dimensão, com um discurso muito centrado nos exames.

A nível dos coordenadores, destacam-se pela pouca referência os dos agrupamentos Serra (CSe), Sal (CSa) e Real (CRe). Este discurso menos centrado nos resultados escolares, não está de acordo, em dois dos agrupamentos (Serra e Real), com as necessidades de melhoria. Os outros agrupamentos, os com nível de ensino secundário e o Ria, são agrupamentos que na sua generalidade apresentaram um discurso com uma maior preocupação nos resultados, principalmente os da avaliação externa.

Para terminar, a nível dos professores destacamos pela positiva os dos agrupamentos Sal (PSa) e Cidade (PC), com uma presença de referências nesta dimensão. Em ambas a escola destacam a influência dos resultados na organização, nomeadamente os exames.

Análise por grupo de participantes

Em seguida procede-se a uma análise por grupo de participantes, destacando-se as diferenças mais significativas.

Os Diretores

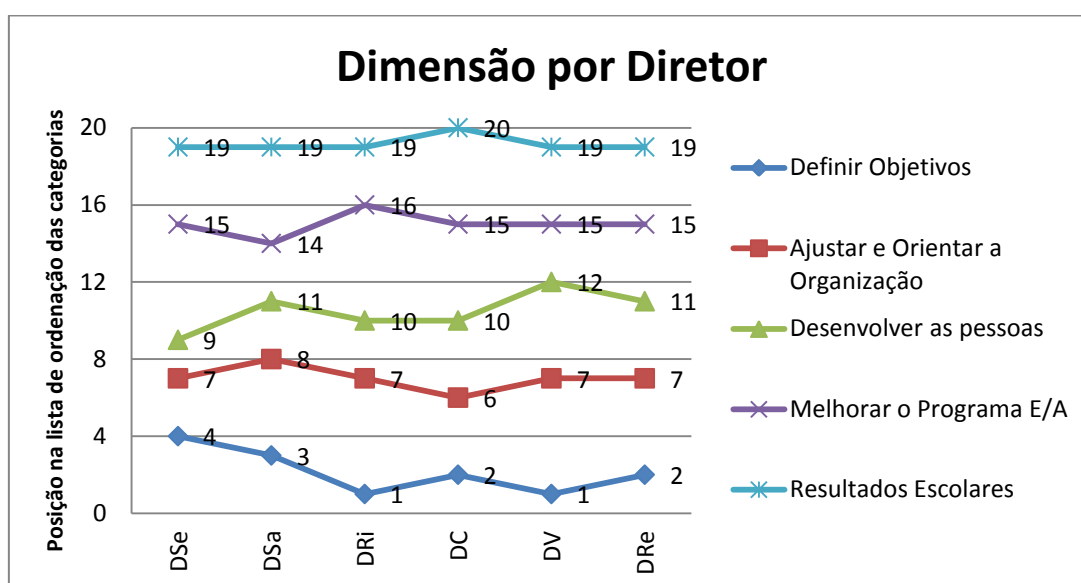


Figura 50. Posição na lista de ordenação das categorias do grupo Diretores

A definição de uma orientação para o agrupamento é uma das dimensões da liderança de sucesso (Leithwood et al., 2011). Os Diretores dos agrupamentos Serra (DSe) e Sal (DSa) apresentam valor mais elevado de quantidade de referências. No entanto, depois a nível de resultados, o agrupamento Serra não apresenta uma evolução positiva. Os outros Diretores dos agrupamentos com uma evolução positiva de resultados (Diretor Ria, DRi e Diretora Vila, DV) apresentam valores muito baixos nesta dimensão, com poucas referências. Estes diretores estão mais centrados na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas, respetivamente.

Na dimensão ajustar e orientar a organização existem diferenças entre o Diretor do agrupamento Cidade (DC), com uma presença fraca de referências, o Diretor do agrupamento Sal (DSa), com uma presença expressiva de referências e os outros diretores que apresentam referências. Em relação ao primeiro, este fraco centrar nesta dimensão leva a uma pouca dinâmica de trabalho colaborativo e uma não melhoria das condições de trabalho, o que origina uma influência mais fraca ou inexistente sobre os resultados escolares. O segundo é um diretor muito focado na cultura colaborativa do agrupamento e melhoria das condições de trabalho, que segundo ele é facilitado pela dimensão do agrupamento.

Na dimensão desenvolver as pessoas, existe diferenças entre o diretor do agrupamento Serra (DSe), a diretora do agrupamento Vila (DV), com quantidade de referências quase inexistente (diretor Serra), com quantidade de referências muito expressiva (diretora Vila). Estando esta dimensão associada à motivação dos professores e à melhoria da eficácia individual, verificamos que no caso do primeiro, tem impacto negativo nos resultados escolares dos alunos. Já a diretora do agrupamento Vila centra muito o seu discurso nesta dimensão, principalmente na questão da formação de professores e na tentativa da sua dinamização. Como vimos esta categoria tem grande influência nas práticas letivas dos professores.

Na dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem existem diferenças entre o Diretor do agrupamento Sal (DSa), com uma presença fraca de referências, o Diretor do agrupamento Ria (DRi), com uma presença expressiva de referências e os outros diretores que apresentam referências. A diferença está relacionada com a confiança do diretor nos professores. O primeiro confia nos professores e por essa razão faz uma avaliação muito positiva do seu trabalho e não sente necessidade de intervir, o segundo não confia e faz um acompanhamento mais próximo dos fatores ligados á sala de aula.

A nível dos resultados escolares, apenas o diretor do agrupamento Cidade (DC) apresenta um valor diferente, apresentando muitas referências nesta dimensão. Este diretor, de um agrupamento com nível secundário, está muito

focado nos resultados, principalmente nos externos e na sua evolução.

Os alunos

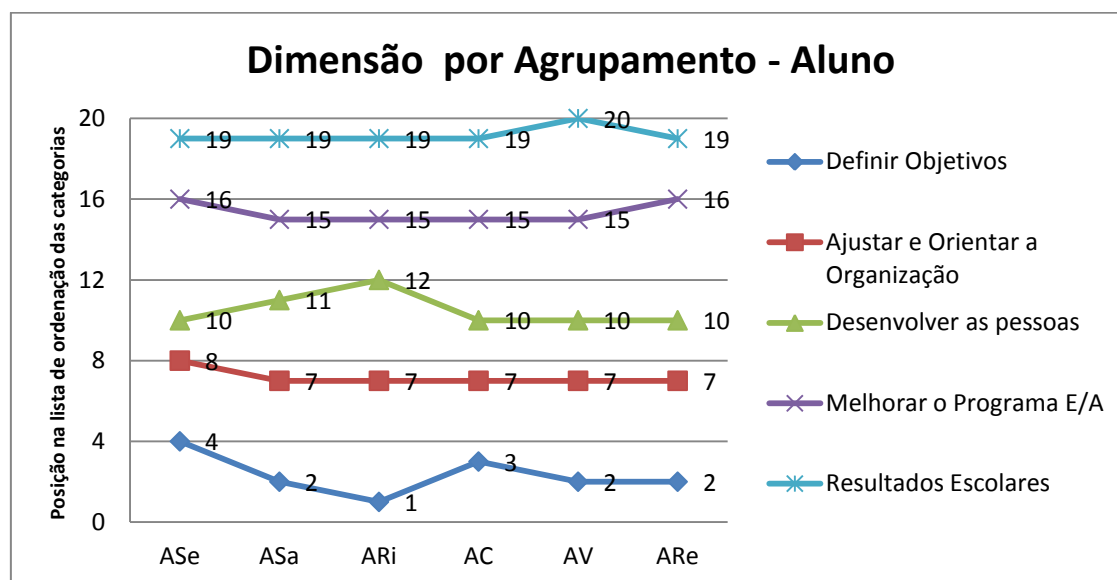


Figura 51. Posição na lista de ordenação das categorias do grupo Alunos

Os Alunos dos agrupamentos Ria (ARi), Serra (ASe) e Cidade (AC) apresentam valores diferentes dos restantes. Os primeiros apresentam uma quantidade de referências quase nula nesta dimensão. Tal como o seu diretor, os alunos deste agrupamento estão mais centrados na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos dos agrupamentos Serra e Cidade apresentam, respetivamente, quantidade de referências expressivas e apresentam referências nesta dimensão. No entanto o seu discurso é negativo, centrado no desconhecimento do projeto educativo e nas expetativas de alto desempenho dos alunos. Estes não conhecem os objetivos e as metas do agrupamento e alguns deles nunca ouviram falar do projeto educativo. Os alunos do agrupamento Cidade percecionam que o diretor não manifesta as suas expetativas e nunca reuniu com eles no início de ano, ou antes dos exames como em outros agrupamentos. Dois dos agrupamentos que não apresentam uma evolução positiva de resultados (Serra e Cidade) apresentam nestes participantes valores tão elevados nesta dimensão.

Na dimensão ajustar e orientar a organização existem diferenças entre os alunos do agrupamento Serra (ASe), com uma quantidade expressiva de referências e os outros alunos que apresentam referências nesta dimensão. Os primeiros identificam o trabalho colaborativo dos professores e o envolvimento dos pais na escola. No grupo de discussão focalizada, no entanto, não associam este envolvimento ao seu sucesso, mas apenas a problemas de comportamento.

Na dimensão desenvolver as pessoas, existem diferenças entre os alunos dos agrupamentos Sal (ASa), com presença de referências e Ria (ARi) com uma quantidade expressiva de referências e os outros alunos que apresentam quantidade fraca de referências. Os primeiros destacam a alta visibilidade do diretor e as interações positivas com eles e o suporte individual em caso de problema pessoal. Os alunos dos dois agrupamentos com os valores mais altos nesta dimensão pertencem ao grupo dos agrupamentos que têm uma evolução positiva dos resultados.

Na dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem existem diferenças entre os alunos dos agrupamentos Serra (ASe) e Real (ARe), com uma presença expressiva de referências e os outros alunos que apresentam referências. Associamos esta diferença à categoria apoio ao ensino e os agrupamentos sem evolução de resultados, como o Serra e o Real.

A nível dos resultados escolares, apenas os alunos do agrupamento Vila (AV) apresentam um valor diferente, apresentando uma quantidade expressiva de referências nesta dimensão. Os alunos destacam o que é para eles um resultado escolar e a influência destes na organização, principalmente a nível de apoios que são despoletados. Este agrupamento apresenta uma evolução nos seus resultados.

Os coordenadores

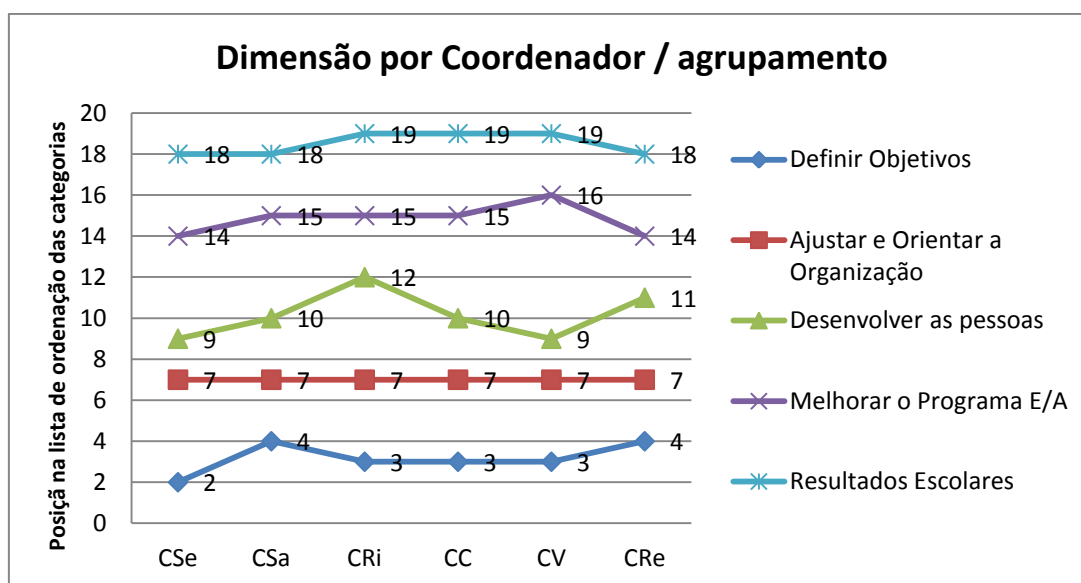


Figura 52. Posição na lista de ordenação das categorias do grupo Coordenadores

Na dimensão Definir uma direção, os coordenadores dos agrupamentos Serra (CSe), Sal (CSa) e Real (CRe) apresentam valores diferentes dos restantes. Os primeiros apresentam uma quantidade de referências fraca nesta dimensão. Ao contrário do seu diretor, os coordenadores deste agrupamento estão mais centrados no ajustar e orientar a organização. Como explicado anteriormente, pensamos que se deve a que alguns não são professores do quadro de agrupamento, estão pela primeira vez no agrupamento e por vezes foram colocados com o ano a decorrer. Os professores dos agrupamentos Sal e Real apresentam uma quantidade de referências expressivas nesta dimensão. O seu discurso é centrado no estabelecimento de valores, metas e objetivos para o agrupamento. Os agrupamentos apresentam uma evolução de resultados diferente. Os coordenadores do agrupamento Sal estão muito envolvidos na liderança do agrupamento, em parte pela inexperiência do diretor, mas promovendo um maior comprometimento com os objetivos do agrupamento e a sua divulgação. Os coordenadores do agrupamento Real, centram mais o seu discurso nesta categoria, por estarem integrados no projeto TEIP, que os “obrigou” a rever as suas metas e objetivos do projeto educativo e a clarifica-las, como foi comprovado pela diretora na sua entrevista.

Na dimensão ajustar e orientar a organização não existem diferenças entre os coordenadores dos agrupamentos. Todos apresentam referências nesta dimensão, evidenciando a importância que dão à melhoria das condições de trabalho, desenvolvimento de uma cultura colaborativa e o fortalecimento da cultura escolar.

Na dimensão desenvolver as pessoas, existem diferenças entre os coordenadores dos agrupamentos Serra (CSe) e Vila (CV), com presença quase inexistente de referências e os agrupamentos Real (CRe) e Ria (CRi) com presença de referências e uma quantidade expressiva de referências, respetivamente. Os coordenadores do agrupamento Serra apresentam valores baixos devido ao que já foi anteriormente exposto. Os coordenadores do agrupamento Vila estão mais centrados na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, principalmente a nível da avaliação das aprendizagens e gestão do currículo, nomeadamente a sua articulação. Os dois agrupamentos que os coordenadores registam valores mais altos, são a nível de dimensão dos maiores agrupamentos e além do problema da formação, que é comum a todos, nestes agrupamentos os coordenadores também centram o seu discurso no desenvolvimento das lideranças e forma de gerir os departamentos, que são constituídos por muitos professores, o que levanta problemas a nível de trabalho. Enquanto no agrupamento Ria, esta categoria é a primeira mais referenciada, no agrupamento Real é apenas a décima.

Na dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem existem diferenças entre os coordenadores dos agrupamentos Serra (CSe) e Real (CRe), com uma presença fraca de referências e o agrupamento Vila (CV) com uma quantidade expressiva de referências. Os dois primeiros, como explicámos anteriormente, os coordenadores estão centrados em outra dimensão da liderança, definir uma orientação para o agrupamento. Os coordenadores do agrupamento Vila centram o seu discurso nos procedimentos internos de acompanhamento, no acompanhamento contínuo do desempenho dos resultados e na supervisão. Existe uma grande preocupação com a avaliação das aprendizagens e a aplicação dos critérios de avaliação.

A nível dos resultados escolares, os coordenadores dos agrupamentos Serra (CSe), Sal (CSa) e Real (CRe) apresentam uma quantidade fraca de referências nesta dimensão. Em todas, as categorias referenciadas são principalmente a definição de resultados escolar e a influência destes na organização. Os agrupamentos que apresentam mais referências desta dimensão no grupo de discussão focalizada são agrupamentos com nível de ensino secundário e o agrupamento Ria, o qual valoriza muito a questão dos rankings e a imagem da escola, uma vez que “disputa” alunos de 3.º ciclo com o agrupamento Cidade.

Os professores

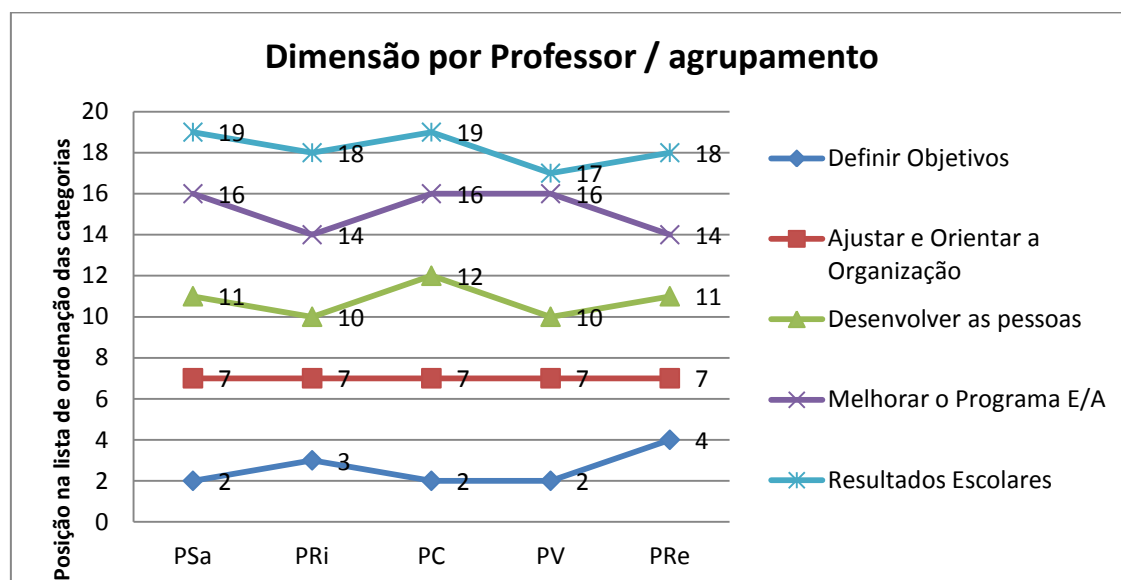


Figura 53. Posição na lista de ordenação das categorias do grupo Professores

Na dimensão definir uma orientação, existem diferenças entre os professores dos agrupamentos Ria (PRi) e Real (PRe) e os restantes. São dois agrupamentos em que os professores destacam a necessidade de estabelecer valores, metas e objetivos para o agrupamento e o planejar estratégias de melhoria.

Na dimensão ajustar e orientar a organização não existem diferenças entre os professores dos agrupamentos. Tal como os coordenadores, os professores

também dão importância à melhoria das condições de trabalho, desenvolvimento de uma cultura colaborativa e o fortalecimento da cultura escolar.

Na dimensão desenvolver as pessoas, existem diferenças entre os professores dos agrupamentos Ria (PRi) e Vila (PV), com presença fraca de referências e os professores do agrupamento Cidade (PC) com uma quantidade expressiva de referências. Os primeiros, agrupamentos com evolução positiva de resultados, os professores sentem falta da formação de professores mas têm a percepção que os professores do agrupamento estão motivados e que cada um atinge os seus objetivos. Os professores do agrupamento Cidade centram o seu discurso na formação de professores e da sua falta, atribuindo ao centro de formação a falta de oferta.

Na dimensão melhorar o programa de ensino e aprendizagem existem diferenças entre os professores dos agrupamentos Ria (PRi) e Real (PRe), com uma presença fraca de referências e os outros professores que apresentam uma quantidade expressiva de referências. Resultado um pouco semelhante com o dos coordenadores, isto é, os professores dos agrupamentos estão mais centrados na dimensão definir uma orientação, no sentido de motivar os professores, melhorar as condições de trabalho e estabelecer uma cultura colaborativa. Os dados do agrupamento Real, nesta dimensão, tanto a nível de coordenadores como de professores vêm revelar um paradoxo entre o discurso afastado de fatores associados à sala de aula e as dinâmicas promovidas pelo projeto TEIP, na “procura” de novas estratégias de ensino e aprendizagem, a organização do currículo e a avaliação das aprendizagens.

A nível dos resultados escolares, existem diferenças entre os professores do agrupamento Vila (PV) com uma quantidade residual de referências, os dos agrupamentos Sal (PSa) e Cidade (PC) a apresentarem referências na dimensão e os professores de outros agrupamentos. Os primeiros mais centrados na melhoria do programa de ensino e aprendizagem. Os segundos com um discurso centrado na influência dos resultados na organização, nos exames e na avaliação externa. Em qualquer dos grupos de discussão focalizada foi possível constatar a percepção das alterações a nível da escola

como aulas de apoio, apoios individuais a alunos, clubes, aulas extra, entre outras com o objetivo de melhoria dos resultados, principalmente os dos exames.

4.7 Comparação entre variáveis de contexto

Neste subcapítulo vamos comparar as variáveis de contexto do nosso estudo, utilizando o teste t-Student. As variáveis situam-se ao nível das características dos agrupamentos – dimensão, nível de ensino – e características dos alunos – Nível socioeconómico, tipo de curso que frequentam e ano de escolaridade.

Quanto à dimensão dos agrupamentos, temos dois grupos: um primeiro grupo constituído por dois agrupamentos (Serra e Sal) com menos de mil alunos e um segundo grupo constituído por quatro agrupamentos (Cidade, Ria, Vila e Real) com mais de mil alunos.

Quanto ao nível de ensino, os grupos são os seguintes: Agrupamentos com ensino de nível secundário (Cidade e Vila) e sem nível secundário (Serra, Sal, Ria e Real).

No que diz respeito ao nível socioeconómico dos alunos temos os grupos: com menos de 50% dos alunos com apoio social (Serra, Ria, Cidade e Vila) e com mais de 50% dos alunos com apoio social (Sal e Real).

Quanto ao tipo de curso os alunos dividem-se em: alunos em curso regular e alunos em percursos diferenciados (Profissionais, CEFs, PCAs e PIEFs).

Quanto ao ano de escolaridade temos três grupos de alunos: 9.º ano, 11.º ano e 12.º ano.

Para a exploração de diferenças entre os grupos apresentados, vamos utilizar testes de diferenças que nos permite avaliar o efeito de uma variável independente sobre uma variável dependente (Martins, 2011). Para averiguar a diferença entre dois grupos utilizamos a técnica estatística de t-Student, teste

estatístico paramétrico que nos permite “comparar duas médias para determinar a probabilidade de diferença efetiva entre os grupos de sujeitos” (Tuckman, 2012). Para averiguar a diferença entre os anos de escolaridade dos alunos ou entre os departamentos curriculares dos professores utilizamos a técnica estatística Análise de Variância (ANOVA) (Martins, 2011).

Alunos - Ambiente Familiar

Na dimensão Apoio Familiar, existem diferenças significativas entre os grupos do nível de ensino.

Group Statistics					
	Escolas_Secundário	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
alunos_AF	Sem secundário	234	3.8175	.73725	.04820
	Com secundário	328	3.7130	.87641	.04839

Quadro 30. Alunos – Apoio Familiar

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
alunos_AF	Equal variances assumed	9.085	.003	1.487	560
	Equal variances not assumed			1.530	544.955

Quadro 31. Alunos – Apoio Familiar t- Student

Os agrupamentos com escolas de nível secundário, apresentam uma média mais baixa de Apoio Familiar do que os agrupamentos apenas com escolas de nível básico. Tendo em conta os dados das habilitações médias dos pais, nas escolas com nível secundário, a maioria dos pais 62-69% têm habilitação mais baixa do que o ano de escolaridade que os seus educandos frequentam. O apoio que os pais podem dar em casa aos seus educandos, a nível de trabalhos de casa, projetos, entre outros é menor, quando comparado com agrupamentos onde só existem alunos de nível básico. Nos agrupamentos com nível secundário foi onde apareceu algumas referências à questão das explicações. De acordo com Neto-Mendes e Martins (2014) a procura das explicações deve-se na sua grande maioria (66%) aos resultados negativos ou aos resultados positivos baixos obtidos pelos alunos. Nesse mesmo estudo os alunos também referem a dificuldade dos pais em esclarecer dúvidas como outro dos motivos que leva à procura de explicações. Como já constatámos,

principalmente no nível secundário os pais prestam menos apoio às atividades escolares, devido, às suas habilitações académicas, que neste nível de ensino são mais baixas do que o ano de escolaridade que o aluno frequenta.

Alunos – Trabalho do Professor

Na dimensão Trabalho do Professor, existem diferenças significativas entre os grupos do nível de ensino. Os agrupamentos com escolas de nível secundário, os alunos avaliam com média mais baixa o Trabalho de Professor. No entanto, um dos agrupamentos sem nível secundário (Serra) apresenta igualmente um valor abaixo da média.

Group Statistics					
	Escolas_ Secundário	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
alunos_TP	Sem secundário	234	3.5587	.66981	.04388
	Com secundário	328	3.3322	.82527	.04550

Quadro 32. Alunos – Trabalho do Professor

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
alunos_TP	Equal variances assumed	8.252	.004	3.458	560
	Equal variances not assumed			3.582	549.642

Quadro 33. Alunos – Trabalho do Professor T-Student

Quando comparamos os alunos pelo ano de escolaridade, os alunos de 9.º ano avaliam mais positivamente o trabalho dos professores do que os alunos de 11.º e 12.º ano. Nas entrevistas, os alunos de nível secundário atribuem à extensão dos programas a causa da qualidade do ensino não ser boa, nomeadamente o não permitir desenvolver atividades de consolidação de matéria e de realizar exercícios em sala de aula. Sentem também que os professores das disciplinas de exame estão sujeitos a grande pressão, no que diz respeito ao cumprimento dos programas.

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
alunos_TP 9.º ano	377	3.5446	.74236	.03823	3.4694	3.6197
11.º ano	96	3.2764	.77154	.07874	3.1201	3.4327
12.º ano	89	3.0858	.77575	.08223	2.9224	3.2492
Total	562	3.4261	.77215	.03257	3.3621	3.4901

Quadro 34. Alunos-Trabalho do Professor. Análise descritiva.

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
alunos_TP Between Groups	17.751	2	8.875	15.665	.000
Within Groups	316.722	559	.567		
Total	334.473	561			

Quadro 35. Alunos-Trabalho do professor. Análise da Variância (ANOVA)

Dependent Variable	(I) Ano de escolaridade	(J) Ano de escolaridade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
alunos_TP	9.º ano	11.º ano	.26817*	.08605	.002
		12.º ano	.45879*	.08871	.000
	11.º ano	9.º ano	-.26817*	.08605	.002
		12.º ano	.19062	.11076	.086
	12.º ano	9.º ano	-.45879*	.08871	.000
		11.º ano	-.19062	.11076	.086

Quadro 36. Alunos-Trabalho do Professor. Comparação entre anos de escolaridade

Os alunos de ensino secundário estão mais conscientes e alertas para questões relacionadas com a gestão dos programas e o ritmo de ensino que os professores imprimem, devido à pressão do cumprimento dos programas devido aos exames nacionais.

Alunos - Participação

Na dimensão Participação, não existem diferenças significativas entre os grupos. A dimensão do agrupamento e o ambiente familiar são apontados como uns dos fatores que podem influenciar a participação dos alunos (Leithwood et al., 2004). Os agrupamentos apesar de na sua maioria terem mais

de 1000 alunos, no entanto como são constituídos por várias escolas, o número de alunos por escola ou o nível de ensino por exemplo, acabam por não influenciar o aparecimento de diferenças significativas. As escolas com maior número de alunos têm cerca de 650-850 alunos, sendo valores próximos do que alguns estudos revelaram ser o tamanho ideal de escola – 760 alunos (Borland e Howsen, 2003); 250-300 alunos nas escolas básicas e 600-700 alunos em escolas secundárias (Leithwood et al. 2004).

Alunos – Autoconceito Académico

Na dimensão Autoconceito Académico, não existem diferenças significativas entre os grupos, não estando de acordo com estudos realizados. De acordo com estes (Mulford, Silins & Leithwood, 2004), escolas de dimensões maiores têm estudantes com um autoconceito académico superior do que escolas com menos alunos. No mesmo estudo os autores também referem que alunos em escolas com menor percentagem de alunos com apoio social apresentam níveis superiores de autoconceito académico.

Alunos - Envolvimento

Na dimensão Envolvimento, existem diferenças significativas entre os grupos de diferentes anos de escolaridade. Os alunos de 9.º ano apresentam valores mais altos de envolvimento no agrupamento, quando comparado com os alunos de 11.º e 12.º ano. No entanto, um dos agrupamentos sem alunos de nível secundário (Real) apresenta igualmente um valor abaixo da média.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Alunos_E	9.º ano	374	3.4738	.70919	.03667	3.4017	3.5459
	11.º ano	94	3.3040	.70590	.07281	3.1595	3.4486
	12.º ano	89	3.1774	.72969	.07735	3.0237	3.3311
	Total	557	3.3978	.71985	.03050	3.3379	3.4577

Quadro 37. Alunos-Envolvimento caracterização.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
alunos_E	Between Groups	7.310	2	3.655	7.211	.001
	Within Groups	280.798	554	.507		
	Total	288.108	556			

Quadro 38. Alunos-Envolvimento t- Student

Dependent Variable	(I) Ano de escolaridade	(J) Ano de escolaridade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
alunos_E	9.º ano	11.º ano	.16974*	.08214	.039
		12.º ano	.29641*	.08397	.000
	11.º ano	9.º ano	-.16974*	.08214	.039
		12.º ano	.12667	.10530	.229
	12.º ano	9.º ano	-.29641*	.08397	.000
		11.º ano	-.12667	.10530	.229

Quadro 39. Alunos-Envolvimento comparação entre anos de escolaridade

Pensamos que estas diferenças devem-se a uma maior pressão provocada pela questão dos exames e pelas médias no que diz respeito à avaliação interna. No caso dos dados dos alunos do agrupamento Real, alguns estudos apontam para uma relação entre o nível socioeconómico das famílias e o envolvimento do aluno na escola (Leithwood et al. 2004). Segundo estes autores, a cultura educacional da família, os seus valores e as suas normas, estão relacionados com o nível de envolvimento e de sucesso dos alunos.

No que diz respeito aos professores, para além das variáveis de contexto já apresentadas anteriormente, surge mais uma variável relacionada com os departamentos curriculares existentes nos agrupamentos: Português, Línguas Estrangeiras, Ciências Físico Naturais, Matemática, Ciências Sociais e Humanas e Expressões.

Professores – Liderança do Diretor

Na dimensão Liderança do Diretor não existem diferenças significativas entre os grupos de variáveis de contexto. No entanto quando comparamos entre professores de departamentos curriculares, verificamos que existem

diferenças entre professores do departamento de Línguas Estrangeiras e os professores do departamento de Ciências Físico Naturais. Os primeiros atribuem valores médios mais baixos nesta dimensão do que os segundos.

Dependent Variable	(I) Departamento em que se encontra agregado	(J) Departamento em que se encontra agregado	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
prof_dir_LT	Línguas Estrangeiras	Língua Portuguesa	-.20026	.32904	.544
		Ciências Físico Naturais	-.64520*	.28592	.026
		Matemática	-.43551	.28900	.135
		Ciências Sociais e Humanas	-.38008	.30966	.222
		Expressões	-.39065	.26833	.148
	Ciências Físico Naturais	Língua Portuguesa	.44495	.31180	.156
		Línguas Estrangeiras	.64520*	.28592	.026
		Matemática	.20970	.26920	.438
		Ciências Sociais e Humanas	.26513	.29128	.365
		Expressões	.25455	.24688	.305

Quadro 40. Professores- Liderança Transformacional do diretor. Comparação entre professores de departamentos curriculares

Significa que têm uma perceção mais baixa das dimensões associadas á liderança do diretor como seja a definição de uma visão e objetivos para o agrupamento, cultura, estrutura, estimulação, apoio individual e expetativas de desempenho.

Professores – Valorização dos Professores

Tal como na dimensão anterior, não existem diferenças significativas entre os grupos de variáveis de contexto. Os professores, independentemente do agrupamento e departamento a que pertencem, percecionam que o diretor valoriza de igual formam a contribuição de todos.

Professores – Autonomia do Agrupamento

Na dimensão Autonomia do Agrupamento existem diferenças significativas entre os grupos de variáveis de contexto. Nos agrupamentos de menor dimensão (Serra e Sal), os professores percebem que o diretor assegura um elevado grau de autonomia para o agrupamento ao estabelecer relações com instituições e que permitem assegurar alguns recursos materiais e humanos, não estando tão dependentes do ministério da educação e ciência.

Group Statistics					
	escolas_numero_alunos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
prof_aa	.00	149	3.5625	.96579	.10798
	1.00	32	4.0000	.70711	.19612

Quadro 41. Professores-Autonomia do Agrupamento, caracterização

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
prof_aa	Equal variances assumed	5.479	.021	-1.563	91
	Equal variances not assumed			-1.954	20.098

Quadro 42. Professores-Autonomia do Agrupamento T-Student

Existem diferenças nesta dimensão entre professores do departamento de Ciências Sociais e Humanas, que atribuem valores mais baixos de autonomia do que os dos departamentos de Ciências Físico Naturais e de Expressões. Pelos dados, pensamos que esta diferença se deve à diferença do tempo de serviço entre os grupos: o departamento de Ciências Sociais e Humanas tem 80% dos professores acima dos 20 anos de serviço enquanto os outros departamentos apresentam menor tempo de serviço dos seus professores com apenas 30 ou 40% dos professores com mais de 20 anos de serviço. A percepção dos professores com mais tempo de serviço perante estas questões da autonomia é diferente, devido às experiências vivenciadas dos modelos que foram sendo implementados.

Dependent Variable	(I) Departamento em que se encontra agregado	(J) Departamento em que se encontra agregado	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
prof_aa	Ciências Físico Naturais	Língua Portuguesa	.59211	.38693	.130
		Línguas Estrangeiras	.48496	.32336	.137
		Matemática	.15461	.31151	.621
		Ciências Sociais e Humanas	.68826*	.33044	.040
		Expressões	-.11442	.28461	.689
	Ciências Sociais e Humanas	Língua Portuguesa	-.09615	.41254	.816
		Línguas Estrangeiras	-.20330	.35360	.567
		Ciências Físico Naturais	-.68826*	.33044	.040
		Matemática	-.53365	.34280	.123
		Expressões	-.80268*	.31856	.014
	Expressões	Língua Portuguesa	.70652	.37683	.064
		Línguas Estrangeiras	.59938	.31120	.057
		Ciências Físico Naturais	.11442	.28461	.689
		Matemática	.26902	.29887	.371
		Ciências Sociais e Humanas	.80268*	.31856	.014

Quadro 43. Professores-Autonomia do Agrupamento. Comparação entre professores de departamentos curriculares.

Professores – Foco na Comunidade

Nesta dimensão, não existem diferenças significativas entre os grupos de variáveis de contexto. No entanto um dos agrupamentos (Cidade) os professores avaliaram com nível negativo as práticas desenvolvidas pelo diretor no sentido de estabelecer uma relação com a comunidade. Segundo Leithwood et al. (2004) os professores de escolas secundárias têm normalmente uma perceção mais baixa do desenvolvimento de práticas pelo diretor, de relação com as famílias e a comunidade.

Professores – Liderança Distribuída

Na dimensão Liderança Distribuída existem diferenças significativas entre os grupos de variáveis de contexto. Os agrupamentos com maior apoio social

aos alunos (Sal e Real), os professores percebem que há uma menor distribuição de liderança por parte do diretor. Quando o estatuto económico dos alunos é baixo, alguns estudos (Louis, Leithwood, Wahlstrom, et al., 2010) apontam para que a percepção dos professores em relação à partilha e responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos seja menor.

Group Statistics					
	escolas_apoio_social	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
prof_dir_LD	.00	63	3.5794	.86232	.10864
	1.00	35	3.3429	.59125	.09994

Quadro 44. Professores-Liderança Distribuída pelo diretor

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df
prof_dir_LD Equal variances assumed	7.746	.006	1.443	96
Equal variances not assumed			1.602	91.651

Quadro 45. Professores-Liderança Distribuída pelo diretor t- Student

Verificamos que existem diferenças entre professores do departamento de Ciências Físico Naturais e os professores dos departamentos de Línguas Estrangeiras e de Matemática. Os primeiros atribuem valores médios mais altos nesta dimensão do que os segundos.

Dependent Variable	(I) Departamento em que se encontra agregado	(J) Departamento em que se encontra agregado	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
prof_dir_LD	Línguas Estrangeiras	Língua Portuguesa	-.18750	.33348	.575
		Ciências Físico Naturais	-.61842 ⁺	.26132	.020
		Matemática	-.02778	.26462	.917
		Ciências Sociais e Humanas	-.36538	.28757	.207
		Expressões	-.22917	.24856	.359
	Ciências Físico Naturais	Língua Portuguesa	.43092	.32459	.188
		Línguas Estrangeiras	.61842 ⁺	.26132	.020
		Matemática	.59064 ⁺	.25331	.022
		Ciências Sociais e Humanas	.25304	.27720	.364
		Expressões	.38925	.23650	.103
	Matemática	Língua Portuguesa	-.15972	.32725	.627
		Línguas Estrangeiras	.02778	.26462	.917
		Ciências Físico Naturais	-.59064 ⁺	.25331	.022
		Ciências Sociais e Humanas	-.33761	.28031	.232
		Expressões	-.20139	.24014	.404

Quadro 46. Professores-Liderança Distribuída pelo diretor. Comparação entre professores de departamentos curriculares.

Professores – Melhoria de Escola

Nesta dimensão, não existem diferenças significativas entre os grupos de variáveis de contexto. As categorias clima de confiança e colaboração, missão partilhada e monitorizada, tomar iniciativas e riscos e desenvolvimento profissional relevante não apresentam diferenças entre os agrupamentos, nem entre os professores dos diferentes departamentos.

4.8 Comparação entre agrupamentos em função da evolução dos resultados escolares

Em função da evolução dos resultados, os agrupamentos dividem-se em dois grupos, como foi apresentado no capítulo da metodologia: um grupo em que não existe evolução dos resultados, composto pelos agrupamentos Serra, Cidade e Real e um grupo em que existe evolução dos resultados, composto pelos agrupamentos Sal, Ria e Vila.

A significância da diferença entre os valores médios dos diferentes constructos foi avaliada com teste de t- Student para amostras independentes.

Professores – Liderança do Diretor

A Liderança do Diretor apresenta uma distribuição normal nos dois grupos de escolas e as variâncias registadas nos dois grupos são homogéneas. Os valores médios da Liderança do Diretor, nos grupos de escolas sem evolução positiva são 3.52 com um desvio padrão de 0.826; no grupo de escolas com evolução positiva o valor médio é de 3.85 e o desvio padrão é de 0.73. de acordo com o teste t-Student estas diferenças são estatisticamente significativas, para um $\alpha=0.05$ Isto significa que nas escolas com uma evolução positiva dos resultados escolares dos alunos os professores percecionam um maior número de práticas de liderança do diretor associadas a uma liderança transformacional como por exemplo: comunicar a missão e objetivos do agrupamento; mostrar maior disponibilidade em mudar as suas práticas; encorajar a avaliar as práticas docentes; mais consciente das capacidades dos professores e esperar que os professores sejam inovadores e eficazes.

Professores – Liderança Distribuída

A Liderança Distribuída, não apresenta uma distribuição normal nos dois grupos de escolas. No entanto, como os valores de enviesamento e achatamento são inferiores aos valores recomendados para a não utilização de metodologia paramétrica, podemos utilizar este teste. As variâncias registadas nos dois grupos são homogéneas. Os valores médios da Liderança Distribuída, nos grupos de escolas sem evolução positiva são 3.42 com um desvio padrão

de 0.685; no grupo de escolas com evolução positiva o valor médio é de 3.58 e o desvio padrão é de 0.759. de acordo com o teste t-Student estas diferenças são estatisticamente significativas, para um $\alpha=0.05$. Nos agrupamentos com evolução positiva o impacto das equipas ou comissões de professores é superior aos dos outros agrupamentos.

Professores – Melhoria de Escola

A Melhoria de Escola apresenta uma distribuição normal nos dois grupos de escolas e as variâncias registadas nos dois grupos são homogéneas. Os valores médios da Melhoria de Escola, nos grupos de escolas sem evolução positiva são 3.07 com um desvio padrão de 0.601; no grupo de escolas com evolução positiva o valor médio é de 3.25 e o desvio padrão é de 0.566. De acordo com o teste t-Student estas diferenças são estatisticamente significativas, para um $\alpha=0.05$. A grande diferença entre os agrupamentos situa-se ao nível da categoria tomar iniciativas e riscos. Nos agrupamentos com uma evolução positiva os professores percecionam que a direção está mais aberta às mudanças, as estruturas apoiam mais as iniciativas dos professores e os professores que têm iniciativas sentem que são de alguma forma recompensados.

Professores – Clima Colaborativo

O Clima Colaborativo apresenta uma distribuição normal no grupo de escolas sem evolução positiva e não apresenta distribuição normal no grupo de escolas com avaliação positiva, no entanto como os valores são inferiores aos valores recomendados como limite para a não utilização de testes paramétricos. As variâncias registadas nos dois grupos são homogéneas. Os valores médios do Clima Colaborativo, nos grupos de escolas sem evolução positiva são 3.43 com um desvio padrão de 0.662; no grupo de escolas com evolução positiva o valor médio é de 3.61 e o desvio padrão é de 0.610. De acordo com o teste t-Student estas diferenças são marginalmente significativas, para um $\alpha=0.10$. Não existem diferenças significativas entre agrupamentos quanto às condições criadas para desenvolver o trabalho colaborativo dos professores. Nenhum dos agrupamentos contempla nos seus horários tempos comuns para os professores desenvolverem este tipo de trabalho.

Alunos – Participação

A Participação apresenta uma distribuição normal no grupo de escolas sem evolução positiva e não apresenta distribuição normal no grupo de escolas com evolução positiva, no entanto como os valores são inferiores aos valores recomendados como limite para a não utilização de testes paramétricos. As variâncias registadas nos dois grupos são homogéneas. Os valores médios da Participação, nos grupos de escolas sem evolução positiva são 3.38 com um desvio padrão de 0.528; no grupo de escolas com evolução positiva o valor médio é de 3.39 e o desvio padrão é de 0.525. De acordo com o teste t-Student estas diferenças não são significativas. A nível da participação dos alunos em sala de aula, não existem diferenças entre os agrupamentos e os alunos quando lhes colocam uma questão em sala de aula tentam sempre responder e sempre que podem gostam de dar a sua opinião e participar na aula. Apesar de a categoria trabalho do professor apresentar diferenças significativas, essas diferenças acabam por não se refletir na participação dos alunos.

Alunos – Envolvimento

O Envolvimento não apresenta distribuição normal em nenhum dos grupos de escolas, no entanto como os valores são inferiores aos valores recomendados como limite para a não utilização de testes paramétricos. As variâncias registadas nos dois grupos são homogéneas. Os valores médios do Envolvimento, nos grupos de escolas sem evolução positiva são 3.27 com um desvio padrão de 0.680; no grupo de escolas com evolução positiva o valor médio é de 3.49 e o desvio padrão é de 0.734. De acordo com o teste t-Student estas diferenças são significativas. As diferenças no envolvimento dos alunos, significam que nos agrupamentos em que existe uma evolução positiva dos resultados a relação professor-aluno é melhor, em que os alunos percecionam que os professores desenvolvem tarefas para os ajudar, há uma maior disponibilidade dos professores em despender tempo com os alunos e os professores fazem os alunos sentirem-se mais confortáveis nas aulas.

Alunos – Trabalho do Professor

O Trabalho do Professor não apresenta distribuição normal em nenhum dos grupos de escolas, no entanto como os valores são inferiores aos valores recomendados como limite para a não utilização de testes paramétricos. As variâncias registadas nos dois grupos são homogéneas. Os valores médios do Trabalho do Professor, nos grupos de escolas sem evolução positiva são 3.32 com um desvio padrão de 0.778; no grupo de escolas com evolução positiva o valor médio é de 3.50 e o desvio padrão é de 0.757. De acordo com o teste t-Student estas diferenças são significativas. Os alunos dos agrupamentos com evolução positiva gostam mais da forma como os professores ensinam, os professores utilizam atividades mais variadas e são mais estimulados em aula pelos professores.

Alunos – Ambiente Familiar

O Ambiente Familiar não apresenta distribuição normal em nenhum dos grupos de escolas, no entanto como os valores são inferiores aos valores recomendados como limite para a não utilização de testes paramétricos. As variâncias registadas nos dois grupos não são homogéneas, por isso fez-se o teste t-Student com correção de Welch para variâncias não homogéneas. Os valores médios do Ambiente Familiar, nos grupos de escolas sem evolução positiva são 3.65 com um desvio padrão de 0.860; no grupo de escolas com evolução positiva o valor médio é de 3.83 e o desvio padrão é de 0.782. De acordo com o teste t-Student estas diferenças são significativas. As diferenças situam-se, nos agrupamentos com evolução positiva dos resultados, a nível dos pais mostrarem vontade de dar apoio ao trabalho da escola e terem um local de estudo adequado e sossegado em casa.

Alunos – Autoconceito Académico

O Autoconceito Académico não apresenta distribuição normal em nenhum dos grupos de escolas, no entanto como os valores são inferiores aos valores

recomendados como limite para a não utilização de testes paramétricos. As variâncias registadas nos dois grupos são homogêneas. Os valores médios do Autoconceito Académico, nos grupos de escolas sem evolução positiva são 3.73 com um desvio padrão de 0.720; no grupo de escolas com evolução positiva o valor médio é de 3.79 e o desvio padrão é de 0.721. De acordo com o teste t- Student estas diferenças não são significativas. Não existem diferenças entre os alunos nomeadamente quanto à conclusão da escola secundária e à satisfação com as notas.

4.9 Modelo da Liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos (MALDRA)

Neste ponto vamos apresentar o modelo MALDRA (capítulo 2.4) e vamos utilizar os dados dos modelos de medida (do modelo das equações estruturais) e os dados obtidos pela aplicação do t-Student entre os grupos de escolas que apresentavam diferenças quanto à evolução (positiva) dos resultados escolares a nível dos exames do 9.º ano e verificar a influência das diferentes dimensões.

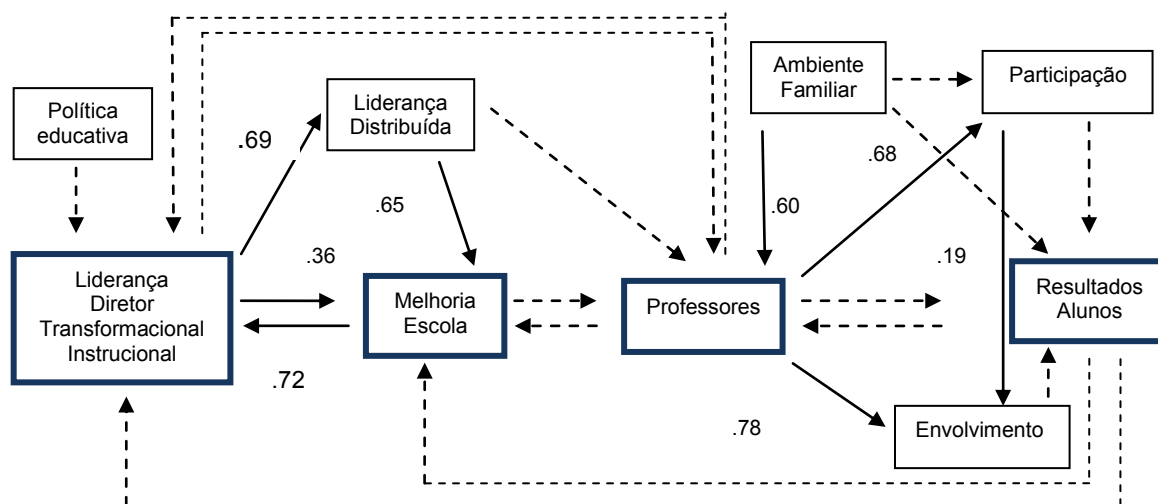


Figura 54. Modelo MALDRA (autoria própria), com os dados dos modelos de medida do MEE

Como se pode verificar, nos agrupamentos que constituem a nossa amostra, a liderança do diretor tem um efeito direto positivo e

estatisticamente significativo ($\beta=0.36$, $p=0.010$) na “Melhoria da Escola” e um efeito indireto via “Liderança Distribuída” ($\beta=0.69*0.65=0.449$). Assim, o efeito total da “Liderança do Diretor” sobre a “Melhoria da Escola” é de ($\beta=0.36+0.45=0.81$). O efeito da “Liderança do Diretor” sobre a “Liderança Distribuída” é positivo e estatisticamente significativo ($\beta=0.69$, $p <0.001$) e o efeito da “Liderança Distribuída” sobre a “Melhoria da Escola” é também positivo e estatisticamente significativo ($\beta=0.65$, $p <0.001$). O “Ambiente Familiar” tem um efeito direto positivo e estatisticamente significativo ($\beta=0.60$, $p <0,001$) sobre o “Trabalho do Professor”. O “Trabalho do Professor” tem um efeito direto positivo e estatisticamente positivo ($\beta=0.78$, $p <0,001$) no “Envolvimento dos Alunos” e um efeito indireto via “Participação” ($\beta=0.68*0.19=0.129$). Assim, o efeito total do “Trabalho do Professor” sobre o “Envolvimento dos Alunos” é de ($\beta=0.78+0.13=0.91$). O “Trabalho do Professor” tem um efeito direto positivo e estatisticamente significativo ($\beta=0.68$, $p <0,001$) na “Participação dos Alunos”.

A tracejado estão as relações que não foi possível medir o valor, devido ao n da amostra não ser suficiente⁹ para fazer correr o programa estatístico. No entanto através do t- Student, foi possível associar as categorias aos agrupamentos com uma evolução positiva a nível de resultados. Assim é possível concluir que os agrupamentos com uma evolução positiva dos resultados, os valores médios da liderança do diretor são mais altos, influenciando, indiretamente, os resultados escolares dos alunos, através da melhoria de escola e do trabalho dos professores. A melhoria de escola apresenta valores médios mais altos nos agrupamentos com evolução positiva dos resultados, influenciando o trabalho dos professores e indiretamente os resultados escolares dos alunos. A liderança distribuída apresenta, igualmente valores médios mais elevados, influenciando, positivamente o trabalho dos professores. O trabalho do professor apresenta valores mais elevados nas escolas com evolução positiva de resultados, tendo uma influência direta nos resultados dos alunos. O Ambiente Familiar, semelhante às categorias anteriores, no que diz respeito aos valores, influenciando diretamente os

⁹ Para realizar uma regressão linear hierárquica, seria necessário um $n=30$ (Marôco, 2014b)

afetado igualmente pela liderança do diretor (de forma direta e de forma indireta via liderança distribuída) e pelo ambiente familiar. O trabalho dos professores afeta diretamente os resultados dos alunos e de forma indireta pelo envolvimento dos alunos nas atividades de escola.

5. Conclusão

Neste capítulo apresentam-se as conclusões do nosso estudo, estabelecendo pontes entre as questões de partida, os resultados obtidos e outros estudos.

Para finalizar enunciamos algumas sugestões no sentido de melhoria e de continuação deste nosso trabalho.

O nosso estudo colocava uma questão inicial que orientou todo o nosso estudo:

Existe relação entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos?

De acordo com os dados que obtivemos, podemos afirmar que existe uma relação, recíproca, entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos. A liderança do diretor afeta indiretamente os resultados escolares através das variáveis mediadoras, principalmente as que mais influenciam o trabalho dos professores, podendo inferir pelos resultados que é um efeito com valores entre o moderado (0,41-0,60) e o grande (+ de 0,60). Não encontramos no nosso estudo uma relação direta entre a liderança e os resultados escolares dos alunos. Por sua vez os resultados escolares influenciam diretamente as práticas de liderança do diretor, nomeadamente na distribuição de serviço, principalmente nas disciplinas de exame e na elaboração de horários. Tanto os dados dos questionários como das entrevistas aos diferentes grupos que constituíram a nossa amostra, sustentam esta relação, nos agrupamentos estudados. Tal como estudos realizados (Leithwood et al., 2011; Heck e Moriyama 2010; Mulford e Silins, 2004), encontramos uma relação indireta entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos. Na nossa amostra, os diretores ao planearem e organizarem um novo ano letivo, distribuem o serviço docente, elaboram os horários dos alunos e em alguns agrupamentos constituem as turmas (Agrupamentos Sal e Ria), tendo em conta os resultados da avaliação do ano letivo anterior. Durante o ano letivo são desencadeadas práticas no sentido de melhoria de escola com o objetivo de atingir os melhores resultados escolares, previstos em documentos

orientadores como o projeto educativo. No final do ano letivo e após as avaliações (internas e externas), os diretores alteram as suas práticas em função dos resultados mais ou menos positivos, promovendo alterações na distribuição do serviço docente, na constituição de equipas e de nomeação de professores para determinados cargos.

Associadas a esta grande questão, surgiram umas questões “mais pequenas” que ajudaram a balizar o estudo:

Qual a ação de liderança do diretor na melhoria (transformação) da escola?

A prática do diretor que mais influencia a melhoria de escola é a distribuição de liderança, uma vez que o valor apresentado (0,45) é superior (0,36) à influência direta que a liderança do diretor exerce. Como vimos anteriormente, os agrupamentos com evolução positiva de resultados apresentam valores mais elevados de liderança distribuída, principalmente o impacto que as equipas ou comissões de professores têm no agrupamento. No entanto, nesta dimensão, não existem diferenças do impacto que o trabalho colaborativo dos professores tem no agrupamento. Os diretores manifestam alguma preocupação com a definição de uma visão comum para os seus agrupamentos, normalmente explícita no projeto educativo do agrupamento. No entanto na nossa amostra verificamos a dificuldade em envolver outros elementos do agrupamento (alunos, funcionários e pais), para além dos professores, nesse estabelecimento de valores, metas e objetivos. A nível da reestruturação do agrupamento existe uma tentativa em todos os agrupamentos em dinamizar o trabalho colaborativo entre os professores. Este é dinamizado principalmente por iniciativas próprias dos professores ou pelo coordenador de departamento. Não é disponibilizado no horário dos professores, tempos letivos para desenvolverem este tipo de trabalho. O uso dos dados também se encontra generalizado nos agrupamentos pelo trabalho que é realizado nos departamentos, de acompanhamento do progresso dos alunos, no entanto existem algumas diferenças entre os agrupamentos sobre a análise dos dados e a sua consequência, ou impacto nas práticas do agrupamento e dos professores, com os agrupamentos de menor dimensão (Serra e Sal) a não utilizarem tanto os dados. A formação dos professores é um

dos maiores problemas com que os agrupamentos se debatem. Devido à falta de verbas do centro de formação da região, a oferta formativa é reduzida e não vai de encontro às necessidades dos professores. Num primeiro momento alguns agrupamentos ainda desenvolveram ações internas de formação, não creditadas, mas que ao longo do tempo deixaram de acontecer porque não eram creditadas e os professores foram-se desmotivando devido também à não progressão na carreira. Alguns professores, por iniciativa própria procuram formação creditada paga, noutros centros de formação. A supervisão existe, mas sem observação de aulas. Apenas o agrupamento Vila fez uma tentativa de avançar para o processo de observação de aulas a nível do agrupamento, tendo, no entanto, sido recusada pelos professores. A supervisão existe a nível de grupo disciplinar, no acompanhamento das planificações e cumprimento dos programas pelo coordenador de grupo disciplinar, como é o caso do departamento de Expressões no Agrupamento Sal. No que diz respeito à confiança nos professores, metade dos diretores faz uma avaliação negativa nesta categoria. Quanto à liderança distribuída, apenas uma diretora (Agrupamento Real) percebe de forma positiva que as tarefas de liderança não estão concentradas apenas nela e nos coordenadores de departamento. Sendo este agrupamento TEIP, esta prática está de acordo Palmeirão et al., (2012), das dinâmicas que este projeto cria no sentido de criar uma cultura de responsabilidade e de compromisso.

A capacidade de melhoria da escola influencia os resultados escolares dos alunos?

A capacidade de melhoria da escola influencia os resultados escolares dos alunos através das condições que são criadas que permitem o desenvolvimento do trabalho dos professores. Nos agrupamentos que apresentam uma evolução positiva dos resultados a percepção que os diretores têm da melhoria das condições de escola e de sala de aula é superior. Na primeira categoria o desenvolvimento de práticas no sentido de aumentar o empenho dos professores nas atividades, promover um ambiente de trabalho ordenado e melhorar o comportamento dos alunos. Ainda neste âmbito a quantidade de trabalho dos professores é mais adequado e foram desenvolvidos mecanismos para simplificar as tarefas dos professores. A nível

de sala de aula nos agrupamentos com evolução positiva os alunos atingem melhor os objetivos e a dimensão das turmas é percebida como mais adequada. Os professores têm mais acesso a recursos para fazer o seu trabalho e a atmosfera de escola encoraja os alunos a aprender. A nível da cultura colaborativa dos professores há uma maior partilha de valores entre os docentes, a maioria dos professores trabalha em conjunto e existe um maior sentido de responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos. Em dois dos agrupamentos que apresentam uma evolução positiva (Sal e Ria) existe uma percepção positiva da melhoria das condições de escola a nível de coerência nas aprendizagens e no programa de ensino, na oferta e frequência pelos alunos de atividades extracurriculares.

Os resultados escolares dos alunos afetam a liderança do diretor?

Os resultados escolares dos alunos influenciam as práticas do diretor. Estes afirmam que os resultados escolares, principalmente os da avaliação externa, fazem alterar as suas práticas, nomeadamente a nível de distribuição de serviço e na elaboração de horários. Nas entrevistas os professores, os coordenadores e os próprios alunos percebem que a distribuição de serviço nas disciplinas de exame é afetada pelos resultados obtidos nos exames nacionais e a elaboração dos horários dos alunos também com a colocação das disciplinas de exame no turno da manhã, preferencialmente aos primeiros tempos. Os diretores pretendem desta forma criar condições mais favoráveis para a aprendizagem, segundo a sua percepção, com os alunos a terem as aulas das disciplinas sujeitas a exame nos primeiros tempos da manhã, quando em princípio estarão mais atentos e a disciplina é atribuída, mais a nível de ensino secundário a professores que normalmente as suas turmas apresentam bons resultados.

A liderança do diretor promove um maior envolvimento dos professores na consecução da melhoria de resultados escolares dos alunos?

Sim. O diretor realiza uma influência indireta pequena, através dos coordenadores de departamento no sentido de despoletar processos de monitorização e acompanhamento do desempenho dos alunos. É através do conselho pedagógico que esta ação se processa, ao solicitar aos

departamentos relatórios sobre os resultados dos alunos, normalmente realizado por período. Simultaneamente, o diretor constitui equipes de professores que realizam este acompanhamento a nível de escola, monitorizando a atividade escolar. Todos os agrupamentos têm equipe de avaliação interna ou de autoavaliação, mas que incidem a sua ação principalmente na análise dos resultados escolares. Como foi referido anteriormente os diretores dos agrupamentos de menor dimensão, Serra e Sal, reconhecem que nem todos os professores utilizam os dados para acompanhar as suas práticas e o desempenho dos alunos. Se lermos os relatórios da avaliação externa realizada pela IGEC, verificamos que esta é uma das áreas que os agrupamentos são avaliados com menções mais baixas e têm de desenvolver processos de melhoria.

A liderança do diretor é um estímulo para os alunos obterem melhores resultados escolares?

A liderança do diretor não promove diretamente a melhoria dos resultados escolares. Mesmo nos agrupamentos mais pequenos (Serra e Sal), onde a sua dimensão permite ao diretor falar com todos os alunos no início do ano letivo e onde expõe as suas expectativas em relação ao desempenho dos alunos, esta influência não se verifica. Em quase todos os agrupamentos a visibilidade do diretor e a interação com os alunos é baixa, mesmo nos agrupamentos em que os alunos referem que o diretor circula pela escola, pois na quase totalidade dos casos está a deslocar-se entre os serviços ou vai ao bufete de alunos comer ou tomar o café, como é referido pelos alunos. Há agrupamentos que os alunos dizem mesmo que praticamente durante o ano não vêem o diretor (agrupamento Cidade), ou em outros casos o relacionamento com o diretor não é o melhor (agrupamento Serra). As práticas que os diretores desenvolvem que possam estimular os alunos a obterem melhores resultados escolares são no âmbito da melhoria de escola, ao criar condições a nível de escola e de sala de aula que sejam motivadoras para os alunos, sendo no entanto uma influência indireta. Existem outros fatores como a relação professor-aluno mais influentes para os alunos.

Qual a perceção dos participantes (alunos e professores) sobre a ação do

diretor na melhoria dos resultados escolares?

Os dados das entrevistas e dos questionários dos alunos, não permitem concluir se a percepção que têm sobre as alterações na organização da escola se as atribuem às práticas do diretor. Em relação aos professores a situação é diferente, com estes a perceberem positivamente que as práticas do diretor, como criar um clima de colaboração, uma missão partilhada e monitorizada e em alguns agrupamentos, uma distribuição de liderança cria as condições no sentido da melhoria de escola. As práticas associadas à distribuição de serviço, elaboração de horários e de recursos (humanos e materiais) também são associados à melhoria de escola, tanto a nível de condições de escola como de sala de aula. No entanto, nestes últimos fatores à uma percepção que existe uma maior preocupação com as disciplinas sujeitas a exame.

Existem diferenças entre agrupamentos em função do seu contexto (caraterísticas dos agrupamentos e dos alunos)?

Existem diferenças entre os agrupamentos em função do seu contexto. Os agrupamentos que têm nível secundário apresentam valores mais baixos de ambiente familiar, a nível de apoio aos trabalhos e os alunos destes agrupamentos percebem mais negativamente o trabalho dos professores. Em relação ao ano de escolaridade, os alunos de ensino secundário (11.º e 12.º anos) apresentam níveis de envolvimento nas atividades da escola mais baixos, comparando com os alunos de 9.º ano. Em relação à autonomia, os agrupamentos de dimensão mais pequena, os professores percebem níveis de autonomia maiores, quando comparado com os professores de agrupamentos maiores. Também nesta variável, existem diferenças entre professores de diferentes departamentos, com os professores do departamento de Ciências Sociais e Humanas (com mais tempo de serviço) a perceberem menor autonomia nos seus agrupamentos. Na variável liderança distribuída existem diferenças entre agrupamentos com níveis diferentes de apoio social a alunos, com os agrupamentos onde existem mais alunos carenciados os professores perceberem menores níveis de distribuição de liderança.

Existem diferenças entre agrupamentos que apresentam evolução dos resultados escolares e os que não apresentam evolução?

Existem diferenças entre agrupamentos com uma evolução positiva e sem evolução positiva, segundo a percepção dos professores e dos alunos. Nas escolas com evolução positiva, os professores percebem mais positivamente que o diretor desenvolve práticas de liderança transformacional e instrucional. Em relação à liderança distribuída, esta é percebida mais positivamente nos agrupamentos com evolução dos resultados. No mesmo sentido está a variável melhoria de escola, e que as escolas com evolução positiva apresentam valores mais altos na percepção dos professores quanto à abertura da direção a mudanças, as estruturas apoiarem as iniciativas dos professores e a direção apoiar os que assumem riscos.

Em relação aos alunos, nas escolas com evolução positiva existe um maior envolvimento dos alunos na escola, devido, principalmente a uma melhor relação professor-aluno. Os alunos destas escolas também apresentam uma percepção mais positiva do trabalho do professor. Por último, também nestas escolas, existe mais apoio familiar aos trabalhos escolares.

Existem diferenças nas práticas de liderança dos diretores entre agrupamentos que apresentam evolução dos resultados escolares e os que não apresentam evolução?

Existem diferenças nas práticas dos diretores entre agrupamentos. Em relação ao desenvolvimento da liderança, existem diferenças entre agrupamentos com evolução dos resultados a apresentarem valores mais altos. No entanto, duas categorias apresentam valores baixos em todos eles: supervisão e confiança nos professores (exceto agrupamentos Sal e Cidade). Em relação à distribuição da liderança não existe um padrão que se possa associar a um dos grupos. Em relação a práticas associadas à melhoria de escola, as escolas com evolução dos resultados apresentam mais práticas nesta dimensão, excetuando o agrupamento Vila. Pensamos que neste caso, este valor resulta da situação que o agrupamento passou nos últimos dois anos, devido às obras do parque escolar, que originou uma concentração de esforços a nível administrativo e um grande desgaste na diretora do agrupamento neste assunto, “roubando-lhe” tempo para poder desenvolver outras práticas.

Neste caminho que percorremos, apenas demos um primeiro passo no sentido de tentar identificar os fatores que influenciam os resultados escolares dos alunos e o peso dessa influência. Devido à ausência de estudos em Portugal com estas características, sentimos necessidade desde um primeiro momento em adaptar à realidade nacional algumas metodologias e instrumentos utilizados principalmente em países anglo-saxónicos. Os dados obtidos permitem-nos afirmar que existe, nos agrupamentos da nossa amostra, uma relação entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos, mas terão de ser desenvolvidos novos procedimentos no sentido de verificar o peso de outras variáveis neste modelo de análise. Um delas tem a ver com a influência de questões ligadas à política educativa, nas práticas de liderança do diretor e de organização da escola, como por exemplo legislação.. Outro elemento que surgiu durante o nosso estudo é a importância dos coordenadores de grupo disciplinar nos processos de monitorização e supervisão da atividade escolar e no desempenho dos alunos. Leva-nos a propor um aprofundamento das perceções destes participantes através de entrevistas individuais, no sentido de perceber os processos desenvolvidos nos grupos disciplinares. Por último, como constatámos, devido à dimensão da nossa amostra, não foi possível aplicar o modelo de regressão linear hierárquica, que permitiria verificar qual o peso da influência dos fatores entre eles. Um outro aspeto importante seria associar a cada aluno participante as avaliações internas e externas, para depois poder calcular o valor acrescentado de cada escola e poder relacionar com a evolução dos resultados escolares de cada agrupamento. No entanto as condicionantes colocadas pela questão da proteção de dados torna impossível este caminho.

Consideramos que este estudo é um ponto de partida, e como tal, o próximo passo, ou caminho, seria alargar a sua aplicação a outras regiões ou agrupamentos do país, com contextos diferentes dos da nossa amostra no sentido de caracterizar os fatores que influenciam os resultados escolares dos alunos.

Seria impossível terminar este estudo, sem voltarmos a falar da importância da liderança escolar. É ela que é a grande dinamizadora, ou deveria ser, das práticas a nível de escola no sentido da melhoria dos

resultados escolares. O diretor tem que estar atento ao contexto (interno e externo) e ter a capacidade de se adaptar e fazer com que o seu agrupamento se adapte às exigências que vão surgindo no seu caminho. Como já vimos, esta tarefa é impossível de a realizar sozinho, com sucesso, devendo para tal, desenvolver práticas no sentido de mobilizar outros atores, principalmente os professores, no comprometimento e responsabilidade na melhoria das aprendizagens dos alunos. A liderança escolar acaba por ser “a cola” que vai unir todas as variáveis existentes e dar-lhes uma orientação. Para tal, precisa de ter bem definido a sua missão, os seus valores, as suas metas e objetivos, ter formas adequadas de os divulgar e tudo enquadrado num propósito moral: melhorar a vida das pessoas pela aprendizagem!

6. Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição. *Sociologia, problemas e práticas*, (37), 33-48.

Afonso, Almerindo Janela. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 13-29.

Afonso, N., Costa, E. (2009a). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português.

Afonso, N., Costa, E. (2009b). Use and circulation of OECD's "Programme for International Student Assessment" (PISA) in Portugal. *Knowledge and Policy Project*. <http://www.knowandpol.eu>.

Afonso, N., e Costa, E. (2011). Avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento.

Alexiadou, N. (2005). Europeanisation and education policy. *World Yearbook of education 2005: Globalization and Nationalism in education*, 106-121.

Alves, J. M. (1999). A escola e as lógicas de acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte. *Porto: ASA Editores II, SA*.

Alves, J. M. (2003). Organização, gestão e projeto educativo das escolas. *Cadernos Pedagógicos*. 2.^a Edição. ASA

Alves, J. M. (2006). Compreender a escola – Perspetivas de análise organizacional. Porto. ASA.

Alves, J. M. (2008). Os exames do ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações: a ficção meritocrática a organização da hipocrisia e as acções insensatas: políticas educativas e administração educacional.

- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. *Manual de investigação qualitativa em educação*, 121-143.
- Antunes, F., Sá, V. (2010). Públicos escolares e regulação da educação: lutas concorrenciais na arena educativa. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2007). Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação.
- Azevedo, J. (2011). Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in) sucesso escolar: o papel crucial dos professores.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *The Australian Educational Researcher*, 27 (2), 1-23.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools systems come out on top. McKinsey & Company.
- Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future. McKinsey and Company.
- Barroso, J. (2005a). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005b). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 725-751.
- Barroso, J. (2010). Conhecimento, atores e política. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 12, 37-50.

Barroso, J. (2011). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 27-58.

Barroso, J. e Afonso, N. (2011). Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação: autonomia e gestão escolar, educação sexual em meio escolar, avaliação externa das escolas. Fundação Manuel Leão.

Barroso, J., & Menitra, C. (2009). Knowledge and public action School autonomy and management.

Barzanò, G. (2009). Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal. *VN Gaia: Fundação Manuel Leão*.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press. Collier Macmillan.

Biklen, S., e Bogdan, R. C. (1994). Investigação qualitativa em educação. *Porto: Porto Editora*, 134-301.

Bolívar Botía, A. (2010). ¿ Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 3 (5). 79-106

Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. *Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão*.

Borland, M. V., & Howsen, R. M. (2003). An examination of the effect of elementary school size on student academic achievement. *International Review of Education*, 49(5), 463-474.

Bourdieu, P. (1998). *On Television*, (New York: The New Press).

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Lupescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*.
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in) sucesso*. Universidade Católica.
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na (s) cultura (s) organizacional (ais) escolar (es)*.
- Carvalho, L. M. (2014). *A Construção de Conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal. Um estudo descritivo e interpretativo de Teses de Doutoramento realizadas na área científica da Educação, em universidades portuguesas (2000-2012)*. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Castanheira, Patrícia (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo* (Tese de doutoramento, Departamento de Ciências e Educação, Universidade de Aveiro, Portugal). Disponível em: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010000843>
- Castells, M. (2000). *The information age: economy, society and culture*. Vol. 1, *The rise of the network society* (Vol. 1). Oxford: Blackwell.
- Cheng, Y. C. (2003). School leadership and three waves of education reforms. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 417-439.
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8 (2), 166-177.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens da organização escolar*. Porto: ASA.
- Costa, J. A. (2007). *Projectos em educação: Contributos de análise organizacional*. Portugal: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. *SIMPÓSIO BRASILEIRO*, 24. Costa, J. A. (2007). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*.

Costa, Jorge Adelino, Figueiredo, Sandra, & Castanheira, Patrícia (2013). Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13 (no prelo).

Cotton, K. (2003). *Principals and Student Achievement: What the Research Says*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1703 N. Beauregard Street, Alexandria, VA 22311.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Creemers, B. P. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 343-362.

Creemers, B. P., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. Routledge.

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2007). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. Routledge.

Crozier, M., & Thoenig, J. C. (1975). La régulation des systèmes organisés complexes: le cas du système de décision politico-administratif local en France. *Revue française de sociologie*, 3-32.

Cuban, L. (1988). The managerial imperative and the practice of leadership in schools. Suny Press.

Daft, R. L.: 1989, *Organizational Theory and Design*, 3rd ed. West Publishing Co., St. Paul.

Dale, R. (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, 53-70.

Day, C., Hopkins, D., Harris, A., & Ahtaridou, E. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). Ten strong claims about successful school leadership. *Nottingham, UK: The National College for School Leadership*.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou E. (2011). *Successful School Leadership: Linking With Learning and Achievement: Linking with Learning*. McGraw-Hill Education (UK).

Dempster, N. (2009). What do we know about leadership? In J. MacBeath and N. Dempster (eds) *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*.

Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centered schools: Cultural context, functions and qualities. *Leadership in education*, 3-22.

Dooren, V., Van de Walle, J. (2008). Performance information in the public sector: How it is used.

Dubet, F. (2003). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, 17.

Dutercq, Y., & Van Zanten, A. (2001). Présentation: l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation.

Earl, L. M., & Katz, S. (Eds.). (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.

Elliott, J. (1997). Quality assurance, the educational standards debate, and the commodification of educational research. *The Curriculum Journal*, 8(1), 63-83.

Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership (pp. 1-46). Washington, DC: Albert Shanker Institute.

Elmore, R. (2003). Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability.

Estêvão, C. (1997). Organizações educativas e gestão da formação. *Revista Formação & Inovação*, 3 e 4, 59-65.

Estevão, C. (1998). Gestão estratégica nas escolas. *Lisboa: IIE*.

Estevão, C. A. V. (1998). Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional.

European Commission (2002). European Benchmarks in Educational and Training: follow-up to the Lisbon European Council. Communication from the Commission, Brussels, 20 November, COM (2002) 629 final. Brussels: European Commission.

European Commission (2004). Changes in regulation modes and social production of inequalities in educations systems: a European Comparison. Reguledunetwork, Final report. Brussels: European Commission.

Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Science in educational administration: A postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 379-402.

Fazekas, M., & Burns, T. (2012). Exploring the complex interaction between governance and knowledge in education.

Fernandes, A. S. (1988). A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. *Ministério da Educação. Comissão de Reforma da Sistema Educativo. Proposta Global de Reforma. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento*.

Finnigan, K. S., & Stewart, T. J. (2009). Interdistrict Choice as a Policy Solution: Examining Rochester's Urban-Suburban Interdistrict Transfer Program (USITP). *National Center on School Choice, Vanderbilt University (NJ1)*.

Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Equipas educativas. *Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora*.

Formosinho, J., Machado, J., Fernandes, A. & Ferreira, H. (2010) - Autonomia da Escola Pública em Portugal. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Freeman, R., Barroso, J., & Ramsdal, H. van Zanten, (coord). (2007). *KNOWandPOL–Deliverable 3–Orientation 3: regulation: specifications*.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002). The change. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2008). What's Worth Fighting for in the Principalship?
- Gall, D.; Gall, P.; Borg, R. (2007). *Educational Research: an introduction*. 8° ed. Boston (USA): Pearson Education, 2007, p. 2-37.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. (2007). Desenvolvimento curricular: conceito ou conceitos. *Elementos do desenvolvimento curricular*, 17-47.
- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational evaluation and policy analysis*, 25 (1), 59-74.
- Gomes, R. (1999). 25 Anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, (11), 133-164.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D, Wilcox, M., Farrell, M. and Jesson, D. (1999) *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.
- Greenfield, W. (1999). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: ASA, 56-87.
- Greenfield, W. D. (1985). The moral socialization of school administrators: Informal role learning outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 21(4), 99-119.
- Greenfield, W.D. (1991). *Toward a Theory of School Leadership*.

Greenfield, W. D. (1995). Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.

Grek, S. (2010). International organisations and the shared construction of policy 'problems': Problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 9(3), 396-406.

Grek, S., & Lawn, M. (2007). Europeanizing Education: Fabricating a System of Governing.

Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., Ozga, J., Rinne, R., Segerholm, C., & Simola, H. (2009). National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, 45(1), 5-21.

Grek, S. and Ozga, J. (2010) 'Re-inventing Public Education: the new role of knowledge in education policy-making', *Public Policy and Administration* 25 (3) 271-288

Hall, P. & Taylor, R. (2003). The three versions of neo-institutionalism. *Lua Nova: revista de cultura e política*, (58), 193-223.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33 (3), 329-352.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. doi:10.1108/09578231111116699

Hallinger, P., Murphy, J., & Mitman, A. (1983). Problems with research on educational leadership: Issues to be addressed. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 297-305.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, 45(1), 54-61.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.

Hallinger, P., & Heck, R. (2003). Understanding the contribution of leadership to school improvement. *Learning to read critically in educational leadership and management*, 215-235.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.

Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). The Ripple Effect. *Educational leadership*, 63(8), 16-20.

Hargreaves, A., Fink, D. de Lima, J. Á., & da Conceição Medeiros, M. (2007). *Liderança sustentável*.

Hargreaves, A. & Skerrett, A., (2008). Student diversity and secondary school change in a context of increasingly standardized reform. *American Educational Research Journal*, 45 (4), 913-945.

Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Disponível em: <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>

Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. *Abingdon: Routledge*.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.

Heck, R. H., & Moriyama, K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: a regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 377-408.

Hingel, A. J. (2001). Education policies and European governance—contribution to the interservice groups on European governance. *European Journal for Education Law and Policy*, 5(1), 7-16.

Hopkins, D. (2007). Every school a great school: Realizing the potential of system leadership. McGraw-Hill Education (UK).

Hopkins, D. (2009). Every school a great school—realising the potential of system leadership. In *Second international handbook of educational change* (pp. 741-764). Springer Netherlands.

Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.

Hopkins, D., Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2013). *Effective leadership for school improvement*. Routledge.

IGEC (2013). Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 — Relatório. IGEC.

Krüger, M., & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. In *School Leadership Effects Revisited* (pp. 1-30). Springer Netherlands.

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-205.

Lange, B., & Alexiadou, N. (2007). New forms of European Union governance in the education sector? A preliminary analysis of the Open Method of Coordination. *European Educational Research Journal*, 6(4), 321-335.

Lascombes, P., & Le Gales, P. (2007). Introduction: understanding public policy through its instruments—from the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. *Governance*, 20(1), 1-21.

Lawn, M. (2006). Soft governance and the learning spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2-3), 272-288.

Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. Teacher development and educational change, 86-103.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518.

Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School effectiveness and school improvement*, 1(4), 249-280.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.

Leithwood, K. A., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning*. DfES Publications.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (Eds.). (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.

Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.

Leithwood, K., Seashore, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings.

Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. John Wiley & Sons.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning*. Berkshire, England: Open University.

Levacic, R. (2005). "Educational Leadership as a Causal Factor: Methodological Issues in Research on Leadership" Effects". *Educational Management Administration & Leadership* 33.2: 197-210.

Lima, L. C. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, 4 (2-3), 141-153.

Lima, L. C. (1992). Organizações educativas e administração educacional em editorial.

Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal.

Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Instituto de Educação e Psicologia-Centro de Estudos em Educação e Psicologia-Universidade do Minho.

Lima, L. C. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*, 5-54.

Lima, L. C. (2010). Investigação e investigadores em educação: anotações críticas.

Lima, L. C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 21(38), 1-18.

Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor, S. (2005). Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of education policy*, 20(6), 759-777.

Lingard, B., & Grek, S. (2007). The OECD, indicators and PISA: an exploration of events and theoretical perspectives. *ESRC/ESF Research Project on Fabricating Quality in Education Working paper*, 2.

Lingard, B., Grek, S., Lawn, M., Ozga, J., Rinne, R., Segerholm, C., & Simola, H. (2009). National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, 45(1), 5-21.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., Mascall, B., & Moore, S. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. *Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto*, 42, 50.

MacBeath, J., & Dempster, N. (2008). Connecting leadership and learning: Principles for practice. Routledge.

MacBeath, J. & Swaffield, S. (2009). Leadership for learning. In J. MacBeath and N. Dempster (eds) *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*.

Mangez, E. (2011). *Economia, política e regimes do conhecimento*.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.

Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. ReportNumber, Lda.

Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, 73-87.

Martens, K., & Niemann, D. (2010). Governance by comparison: How ratings & rankings impact national policy-making in education.

Martins, C. (2011). Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. *Braga: Psiquilibrios Edições*.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development. 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311-1714.

Melo, M. B. P. (2007). Educação e mass media na modernidade: efeitos do ranking escolar em análise. In Maria M. Vieira (Org.). *Escola, Jovens e Media* (pp. 67-94). Lisboa: ICS.

Melo, M. B. P. (2007a). *Reflexões e Reflexividade Mediatizada: Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

Mény, Y., & Thoenig, J. C. (1989). *Politiques publiques*. Presses Universitaires de France-PUF.

Moos, L., & Huber, S. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: democratic and integrative leadership. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 579-596). Springer Netherlands.

Morse, J. M. (2002). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. SAGE Publications, Incorporated.

Morse, J. M., Richards, L. (2012). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. SAGE.

Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: from research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45-60.

Mulford, B. (2008). The leadership challenge: Improving learning in schools.

Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes - What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.

Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. A. (2004). Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes (Vol. 3). Springer.

Mulford, B., & Silins, H (2004). Schools as learning organisations-Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4), 43-466.

Mulford, B., & Silins, H (2009). Revised models and conceptualization of successful school principalship in Tasmania. In B. Mulford & B. Edmunds (Eds.), *Successful school principalship in Tasmania*. Launceston, Tasmania: Faculty of Education, University of Tasmania.

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 189-207.

Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 115-131.

Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *REICE: Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 1, 1-13.

Neto-Mendes, A., & Martins, M. (2014). Aprender na escola e fora da escola – o poder das explicações. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 2.^a Série, 117-139.

Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). School Instructional Program Coherence: Benefits and Challenges. Improving Chicago's Schools.

Niglas, K. (2004). The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.

Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando através de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 23-42.

Nóvoa, A. (2012). Educação 2021: para uma história do futuro. *Retirado Novembro*, 17.

Novoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Le comparatisme en éducation: mode de gouvernance ou enquête historique. *L'éducation comparee: un outil pour l'Europe: l'Harmattan*.

OCDE (2001). New School Management Approaches, OCDE, Paris.

OCDE (2008). Education at a glance 2008. OCDE, Paris.

OCDE (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD.

OCDE (2010). Education at a Glance 2010: OECD Indicators. OECD Pub.

O'Neill, O. (2002). *A question of trust: The BBC Reith Lectures 2002*. Cambridge University Press.

- Opdenakker, M. C., & Damme, J. V. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British educational research journal*, 33(2), 179-206.
- Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272.
- Ozga, J., & Lingard, B. (2006). Globalisation, Education Policy and Politics. *Routledgefalmer Reader in Education Policy and Politics*, 65-82.
- Palmeirão, Cristina; Oliveira, António; Lopes, Alcídio S. (2012). "Para além dos resultados Académicos. Revista Portuguesa de Investigação Educacional.", *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11: 153 - 168.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, D. (2008). Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice: Policy and Practice (Vol. 1). OECD publishing.
- Popper, K. R. (1992). Em busca de um mundo melhor. Editora Fragmentos.
- PricewaterhouseCoopers, L. L. P. (2007). Independent study into school leadership. *Department for Education and Skills, Nottingham*.
- Printy, S. (2010). Principals' influence on instructional quality: Insights from US schools. *School Leadership and Management*, 30(2), 111-126.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Robinson, S. (2011). Primary headteachers: new leadership roles inside and outside the school. *Educational Management Administration & Leadership*, 39 (1), 63-83.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Vol. 41). Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership* (Vol. 15). John Wiley & Sons.
- Robinson, V. M., & Timperley, H. S. (2007). The leadership of the improvement teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247-262.

Robinson, V., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis. Wellington: Ministry of Education.

Robinson, V., Timperley, H. S., & Annan, B., (2009). Successful approaches to innovation that have impacted on student learning in New Zealand. In *Reforming Learning* (pp. 345-364). Springer Netherlands.

Rocha, M. C. J. D. (2007). Género e poder na gestão educacional: os contributos de uma análise crítica dos discursos organizacionais.

Rogers, B. (2003). Educational research for professional practice: More than providing evidence for doing 'x rather than y' or finding the 'size of the effect of A on B'. *The Australian educational researcher*, 30 (2), 65-87.

Roldão, M. D. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. Alves, J. & Machado, J. (Orgs).Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e políticas educativas.131-140.

Salamon, L. M. (Ed.). (2002). *The tools of government: A guide to the new governance*. Oxford University Press.

Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.

Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School effectiveness and school improvement*, 24(1), 1-38.

Scheerens, J., Hendriks, M., & Steen, R. (2012). School leadership effects revisited. *Review and meta-analysis of empirical studies*.

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., & de Billy, C. (2002). *Comportement humain et organisation*.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational leadership*, 41(5), 4-13.

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco, CA; Maxwell Macmillan International Publishing Group, New York.

Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Allyn & Bacon/Longman Publishing, a Pearson Education Company, 1760 Gould Street, Needham Heights, MA 02494. Web site: <http://www.abacon.com>.

Silva, M. J. (2010). Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos. Fundação Manuel Leão.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Horizonte.

Stake, R. E. (2007). A arte da investigação com estudos de caso. *Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian*.

Stein, M. K., & Spillane, J. (2005). What can researchers on educational leadership learn from research on teaching? Building a bridge. *A new agenda for research in educational leadership*, 28-45.

Sun, J. (2010). A review of transformational leadership research: A meta-analytic approach (Doctoral dissertation, University of Toronto).

Supovitz, J. A. & May, H., (2010). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X10383411.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). The international handbook of school effectiveness research. Psychology Press.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (Eds.). (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications Inc.

- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. McGraw-Hill.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização: Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal.
- Townsend, T. (Ed.). (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement* (Vol. 17). Dordrecht: Springer.
- Tuckman, B. W. (2012). Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica. *Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian*.
- Vandenberghe, V. (1999). Combining Market and Bureaucratic control in Education: an answer to market and bureaucratic failure? *Comparative education*, 35 (3), 271-282.
- Ventura, A. (2006). Gestão das escolas em Portugal. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4), 120-128.
- Ventura, A., Castanheira, P. & Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), pp. 128-136. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9.pdf>
- Verdasca, J. (2009). O Projeto turma mais: reagrupar sem segregar e melhorar resultados. *Noesis*, 78, 32-35.
- Verdasca, J. (2013). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes. Alves, J. & Machado, J. (Orgs). *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e políticas educativas*. 17-38. FEP Universidade Católica. Porto.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*. A Working Paper.
- Weich, K. e Orton, J. (1990). Loosely couple systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, vol. 15. n. ° 2. 203-223.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1-19.

Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational administration quarterly*, 39(3), 398-425.

Yukl, G. A. (2002). Leadership in organizations.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de maio. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro. Diário da República n.º 297/74 - I Série.

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro. Diário da República n.º 249/76 - I Série.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29/89 - I Série.
(Documento orientador da autonomia das escolas)

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio. Diário da República n.º 107/91 - I Série - A. (Abrange o modelo de autonomia das escolas a todos os níveis de ensino)

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República n.º 102/98 - I Série-A. (Articulação das responsabilidades das instituições educativas locais)

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 - 1.ª Série.

Despacho n.º 13313/2003 de 8 de julho. Diário da República n.º 155/2003 - II Série.

Despacho Normativo n.º 13-A/2012 de 5 de junho. Diário da República n.º 109/2012 – 2.ª Série.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/86 – I Série.
Assembleia da República. Lisboa.

7. Anexos

7.1 Guião de entrevista diretor

Objetivo	Dimensões Adaptado de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al (2011)	Sub-dimensões Adaptado de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al (2011)	Guião
Verificar a perceção dos diretores sobre a relação entre a liderança do diretores e os resultados escolares dos alunos	Caraterização do diretor		Quantos anos tem de serviço e como diretor/a? Tem alguma especialização na área da administração e gestão escolar? Qual o impacto dessa formação no seu dia-a-dia? Sente falta de formação em alguma área específica? Percentualmente, quanto tempo considera que perde com tarefas administrativas, semanalmente?
	Definir Objetivos para o agrupamento (Setting directions)	Construir uma visão comum Promover a aceitação dos objetivos do grupo Expetativas de alto desempenho	Qual a sua opinião sobre a definição dos objetivos e das metas do agrupamento? De que forma é que são divulgados as metas e / ou os objetivos do agrupamento e se é eficaz essa divulgação Acha que ao longo dos últimos anos tem manifestado, demonstrado expetativas pelo trabalho dos professores com os alunos? Com o comportamento dos alunos? Pelos seus (alunos) resultados?

	Desenvolvimento das pessoas (Developing people)	Fornecer apoio individual / consideração Estimulação intelectual Fornecer um modelo apropriado	Que liderançwwas é que identifica no agrupamento? Qual a sua opinião sobre a capacidade e a autonomia dos coordenadores para desenvolverem processos de melhoria os seus departamentos? Os coordenadores são encorajados e apoiados em estabelecer uma cultura de colaboração nos departamentos? Que papel desempenha no desenvolvimento profissional dos professores? Acha que ao longo dos últimos anos tem criado/desenvolvido uma atmosfera de apoio e confiança? Desenvolvimento das lideranças entre os professores?
	Definir e orientar a organização (Defining and aligning the organization)	Construir cultura colaborativa Reestruturar e redefinir papéis e responsabilidades Construir relações produtivas com as famílias e a comunidade Ligar a escola com o ambiente envolvente	Identifica alterações na organização da escola em relação a anos anteriores? Quais? O que causou essas alterações? É habitual trabalhar em colaboração com outros agrupamentos em determinadas áreas? A afetação de recursos (humanos, materiais) depende de um planeamento cuidadoso? O que influencia essa planificação? As lideranças existentes na escola têm conhecimentos, capacidades, para usar os dados para a melhoria da sua prática? Acha que tem assegurado uma participação alargada sobre a melhoria da escola? Acha que tem assegurado a participação dos pais nos esforços de melhoria da escola? Acha que tem melhorado os procedimentos internos de acompanhamento/avaliação?

	Melhorar o programa de ensino e aprendizagem (improving the teaching and learning programme)	Definir o perfil do programa Apoiar o ensino Monitorizar a atividade escolar Proteger o pessoal das distrações do seu trabalho	Que estratégia é que o agrupamento desenvolve ao nível da formação dos professores? Realiza-se supervisão pedagógica no agrupamento? Ao nível da sala de aula, que variáveis é que na sua opinião, afetam o processo de ensino e aprendizagem? Como caracteriza o clima de escola? São levadas a cabo ações que visem a criação de um clima escolar promotor das aprendizagens? Quais? Encoraja os professores a usarem os dados no seu trabalho? A usarem os dados para planearem necessidades individuais dos alunos? Encoraja os professores a usarem os resultados dos alunos para tomar grande parte das decisões sobre melhoria da escola? De que forma é realizada a monitorização do cumprimento do currículo e dos programas?
	Resultados Escolares		O que entende por resultados escolares? O que é que o agrupamento faz para melhorar as aprendizagens e os resultados escolares? Como têm evoluído os resultados escolares nestes últimos 3-4 anos? De que forma é que os resultados escolares dos alunos, internos (nota de frequência, taxas de transição) e externos (exames) influenciam as suas ações enquanto diretor/a? Os resultados escolares promovem alterações na organização da escola?

7.2 Guião de grupo de discussão focalizada de alunos

Objetivo	Dimensões Adaptado de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al (2011)	Sub-dimensões Adaptado de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al (2011)	Guião
Verificar a percepção dos Alunos sobre a escola / agrupamento nas diferentes dimensões	Definir uma orientação (Setting directions)	Construir uma visão comum Promover a aceitação dos objetivos do grupo Expetativas de alto desempenho	Têm conhecimento dos objetivos e das metas do agrupamento? Como tiveram conhecimento delas? Pensam que a divulgação tem sido eficaz? O diretor demonstra as suas expetativas relativamente ao vosso trabalho? E o diretor de turma? E os professores?
	Desenvolvimento das pessoas (Developing people)	Fornecer apoio individual / consideração Estimulação intelectual Fornecer um modelo apropriado	Quando tens um problema a nível pessoal, recorres a alguém da escola? E quando tens um problema da escola, a quem recorres? Porque não recorres ao diretor? Na vossa opinião quem é que “manda” na escola? Têm algum professor que dê as aulas de uma forma diferente? Porque é que é diferente? Vocês têm bons resultados? O diretor costuma circular pela escola? Pelos espaços onde vocês estão? Costumam vê-lo? O diretor costuma interagir com vocês? Fala-vos?
	Definir e orientar a organização (Defining and aligning the organization)	Construir cultura colaborativa Reestruturar e redefinir papéis e responsabilidades Construir relações produtivas com as famílias e a comunidade Ligar a escola com o meio	Foram alguma vez consultados sobre o que a escola deveria fazer para melhorar? Pensas que os teus professores colaboram uns com os outros, que trabalham juntos? Costumas pedir testes a colegas do mesmo ano, mas com professor diferente na disciplina? Pensas que os professores preparam entre eles algumas atividades? Conseguem identificar alterações a nível da organização e funcionamento da escola / agrupamento, este ano? Quais? Na vossa opinião, o que é que poderá ter provocado essas alterações? Sentem falta de professores, por exemplo para apoio, ou falta de material na escola? Percecionam algum esforços por parte da escola para que os vossos encarregados de educação se envolvam, participem? Quem faz isso?

	Melhorar o programa de ensino e aprendizagem (Improving the teaching and learning programme)	Definir o perfil do programa Apoiar o ensino Monitorizar a atividade escolar	Na vossa opinião, o que é que afeta mais o vosso rendimento na aula? Qual a vossa opinião sobre o clima de escola? Que atividades são realizadas para o melhorar? Sentem que os vossos professores vos conhecem? Conhecem as vossas dificuldades? Sentem preocupação por parte dos professores em cumprir os programas? Algumas disciplinas em particular?
	Resultados Escolares	Definir resultados escolares Avaliação Externa e Interna Evolução dos resultados Influência dos resultados	O que entendem por resultados escolares? O que é que a escola / agrupamento faz para vos ajudar a melhorar os vossos resultados? Sentem que são os resultados escolares que fazem com que haja alterações na organização / funcionamento da escola / agrupamento?

7.3 Guião de grupo de discussão focalizada de professores

Objetivo	Dimensões Adaptado de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al (2011)	Sub-dimensões Adaptado de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al (2011)	Guião
Verificar a percepção dos Professores sobre a escola / agrupamento nas diferentes dimensões	Definir uma orientação (Setting directions)	Construir uma visão comum Promover a aceitação dos objetivos do grupo Expetativas de alto desempenho	Qual a vossa opinião sobre a definição dos objetivos e das metas do agrupamento? Açam que estão bem definidos? Como tiveram conhecimento delas? Açam que a divulgação tem sido eficaz? O diretor demonstra as suas expetativas relativamente ao vosso trabalho? E com os alunos?
	Desenvolvimento das pessoas (developing people)	Fornecer apoio individual / consideração Estimulação intelectual Fornecer um modelo apropriado	Existem processos de melhoria (processos no sentido de melhorar os resultados escolares dos alunos e o trabalho desenvolvido pelos professores em áreas como a planificação, colaboração, análise de resultados, gestão de currículo, articulação,...) nos vossos departamentos? Existe uma cultura de colaboração nos vossos departamentos? Quem a promove? Sentem que existe uma atmosfera / clima de apoio e confiança por parte do diretor? O que tem sido feito pelo agrupamento a nível do desenvolvimento profissional dos professores?
	Definir e orientar a organização (Defining and aligning the organization)	Construir cultura colaborativa Reestruturar e redefinir papéis e responsabilidades Construir relações produtivas com as famílias e a comunidade Ligar a escola com o ambiente envolvente	Que alterações mais significativas sentem a nível da organização e funcionamento da escola / agrupamento, este ano? Na vossa opinião quem ou o que, é que provocou essas alterações? Qual a vossa opinião sobre a afetação de recursos humanos e materiais da escola / agrupamento? Sentem-se capazes e utilizam os dados (resultados escolares: avaliações, taxas de retenção, taxas de abandono, taxa de conclusão; dados fornecidos pela direção da escola ou equipa de avaliação interna, relatórios da IGEC, outros) na melhoria das vossas práticas? A melhoria da escola / agrupamento tem tido uma discussão alargada? Qual a vossa opinião sobre a forma como se tem tentado envolver os pais na escola / agrupamento?

	Melhorar o programa de ensino e aprendizagem (improving the teaching and learning programme)	Definir o perfil do programa Apoiar o ensino Monitorizar a atividade escolar Proteger o pessoal das distrações do seu trabalho	Qual a vossa perceção sobre a estratégia que o agrupamento tem para a formação de professores? Supervisão pedagógica, ela existe no agrupamento? De que forma? Como professores, e na vossa opinião, quais as variáveis que vos afetam mais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula? Qual a vossa opinião sobre o clima de escola? Existem ações no sentido de criar / melhorar um clima de escola promotor de aprendizagens? Os coordenadores dos vossos departamentos encorajam-vos a usarem os dados no vosso trabalho? E no trabalho com os alunos? Utilizam os resultados dos alunos para tomar decisões sobre a melhoria da escola / agrupamento? De que forma? É feito algum acompanhamento, monitorização do cumprimento do currículo e dos programas? Por quem?
	Resultados Escolares		O que entendem por resultados escolares? Qual a vossa perceção sobre o que a escola / agrupamento valoriza como resultados escolares? O que é que a escola / agrupamento faz para melhorar esses resultados? Qual a vossa perceção sobre a evolução dos resultados escolares nestes últimos 2/3 anos? Sentem que os resultados escolares promovem alterações na organização / funcionamento da escola / agrupamento?

7.4 Guião de grupo de discussão focalizada de coordenadores

Objetivo	Dimensões Adaptado de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al (2011)	Sub-dimensões Adaptado de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al (2011)	Questões
Verificar a percepção dos Professores com cargos de coordenação sobre a escola/agrupamento nas diferentes dimensões	Definir uma orientação (Setting directions)	Construir uma visão comum Promover a aceitação dos objetivos do grupo Expetativas de alto desempenho	Qual a vossa opinião sobre a definição dos objetivos e das metas do agrupamento? Açam que estão bem definidos? Como tiveram conhecimento delas? Açam que a divulgação tem sido eficaz? O diretor demonstra as suas expetativas relativamente ao vosso trabalho? E com os alunos?
	Desenvolvimento das pessoas (developing people)	Fornecer apoio individual / consideração Estimulação intelectual Fornecer um modelo apropriado	Como coordenadores sentem-se com capacidade de realizar melhorias no vosso departamento? E autonomia, é vos dada autonomia para desenvolver esses mesmos processos? Existe uma cultura de colaboração nos vossos departamentos? Quem a promove? Sentem que existe uma atmosfera / clima de apoio e confiança por parte do diretor? E de desenvolvimento das lideranças? O que tem sido feito pelo agrupamento a nível do desenvolvimento profissional dos professores?
	Definir e orientar a organização (Defining and aligning the organization)	Construir cultura colaborativa Reestruturar e redefinir papéis e responsabilidades Construir relações produtivas com as famílias e a comunidade Ligar a escola com o ambiente envolvente	Que alterações mais significativas sentem a nível da organização e funcionamento da escola / agrupamento, este ano? Na vossa opinião quem ou o que, é que provocou essas alterações? Como coordenadores, costumam trabalhar em colaboração? Qual a vossa opinião sobre a afetação de recursos humanos e materiais da escola / agrupamento? Sentem-se capazes e utilizam os dados na melhoria das vossas práticas? A melhoria da escola / agrupamento tem tido uma discussão alargada? Qual a vossa opinião sobre a forma como se tem tentado envolver os pais na escola / agrupamento?

	Melhorar o programa de ensino e aprendizagem (improving the teaching and learning programme)	Definir o perfil do programa Apoiar o ensino Monitorizar a atividade escolar Proteger o pessoal das distrações do seu trabalho	Qual a vossa perceção sobre a estratégia que o agrupamento tem para a formação de professores? Supervisão pedagógica, ela existe no agrupamento? De que forma? Como professores, e na vossa opinião, quais as variáveis que vos afetam mais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula? Qual a vossa opinião sobre o clima de escola? Existem ações no sentido de criar / melhorar um clima de escola promotor de aprendizagens? Como coordenadores, encorajam os professores dos vossos departamentos a usarem os dados no seu trabalho? E no trabalho com os alunos? Os professores dos vossos departamentos utilizam os resultados dos alunos para tomar decisões sobre a melhoria da escola / agrupamento? É feito algum acompanhamento, monitorização do cumprimento do currículo e dos programas?
	Resultados Escolares		O que entendem por resultados escolares? Qual a vossa perceção sobre o que a escola / agrupamento valoriza como resultados escolares? O que é que a escola / agrupamento faz para melhorar esses resultados? Qual a vossa perceção sobre a evolução dos resultados escolares nestes últimos 2/3 anos? Sentem que os resultados escolares promovem alterações na organização / funcionamento da escola / agrupamento?

7.5 Codificação dos participantes no estudo

Participantes/ Agrupamentos	Serra	Sal	Ria	Cidade	Vila	Real
Diretores	DSe	DSa	DRi	DC	DV	DRe
Alunos	E -1 Ra -2 P -3 J -4 M -5 B -6 Ri -7 A -8	TR -1 CP -2 RF -3 CF -4	A -1 R -2 S -3 M -4 Ma -5 Aa -6	Ad -1 DG -2 RG -3 DF -4 JM -5 R -6	B -1 I -2 R -3 F -4 M -5 Ru -6 J -7 E -8	Mi -1 Ma -2 Da -3 Ri -4 MA -5 Rt -6 Di -7
Coordenadores	CBE -1 CEX -2 CMCE -3 CCSH -4 CCEM -5	CDTs -1 CEX -2 CMCE -3 CEA -4 CEPE -5 CI -6	CDTs -1 CCHS -2 CEF -3 CP -4 CLE -5 CM -6 CCFN -7 CEX -8	CEA -1 CCFN -2 CCSH -3 CP -4 CM -5 CDTP -6 CEX -7	CP -1 CCFN -2 CDTSv -3 CDTc -4	MCE -1 CDTr -2 CL -3 CHS -4 CDTm -5 CEE -6
Professores		AR -1 AS -2 ES -3 AM -4 SF -5	PI -1 PEF -2 PM -3 PEE -4 PHGP -5 PFQ -6 PG -7 PET -8	JA -1 AF -2 RA -3 JM -4 RB -5	HM -1 FT -2 RR -3 MM -4	PM -1 PFQ -2 PP -3 PEF -4 PEs -5

7.6 Lista de Abreviaturas

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CEF – Curso de Educação e Formação

EC – European Community

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

KnowandPol – Knowledge and Policy

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAC – Método Aberto de Coordenação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos

PCA – Percurso Curricular Alternativo

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PISA - Programme for International Student Assessment

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

7.7 Índice DVD

1. Equações Estruturais
 - a. Modelos
 - b. Avaliação do modelo dos Professores
 - c. Avaliação do modelo dos Alunos
 - d. Participação e Alunos – modelo estrutural
2. NVivo
3. Questionários
 - a. Questionário Alunos
 - b. Questionário Diretores
 - c. Questionário Professores
4. SPSS
 - a. Dados Alunos
 - b. Dados Professores
5. SurveyMonkey
 - a. Dados Alunos
 - b. Dados Diretores
 - c. Dados Professores

8. Índice Remissivo

A

abandono, 2, 3, 22, 79, 92, 93, 94, 95, 98, 137, 175, 201, 227, 240, 285, 360

Afonso, 15, 17, 20, 22, 25, 26, 30, 31, 57, 332, 334

Afonso, A. J., 17, 332

Afonso, A.J, 15, 30

agrupamento Cidade, 94, 206, 208, 209, 327

agrupamento Real, 95, 260, 262, 264, 309

agrupamento Ria, 93, 98, 179, 181, 183

agrupamento Sal, 93, 155, 156, 158, 160

agrupamento Serra, 93, 132, 133, 135, 142, 327

agrupamento Vila, 95, 211, 232, 234, 236, 325, 329

Agrupamentos, 1

Alves, I, 8, 9, 33, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 79, 332

ambiguidade, 8, 9, 39, 40, 41, 44, 46

Anderson, 6, 343, 344, 345

Aníbal, 15, 351

ANOVA, 304, 307

Antunes, 30, 32, 33, 333

aprendizagem, 2, 4, 6, 7, 9, 15, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 86, 104

avaliação externa, 2, 4, 12, 22, 25, 30, 32, 44, 55, 73, 86, 98, 105, 140, 143, 151, 166, 170, 174, 175, 191, 194, 200, 201, 227, 239, 252, 256, 269, 284, 285, 326, 327, 330, 334

Azevedo, 4, 13, 14, 18, 28, 30, 333

B

Ball, 27, 32, 33, 34, 333

Barber, 54, 77, 333

Barroso, 1, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 38, 57, 333, 334, 339

Barzanò, 58, 81, 82

Bolívar, 60

Bolívar, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 51, 57, 75, 76, 79, 81, 85, 89, 152, 202, 334

Bordieu, 15

Bosker, 6, 352

Burns, 15, 21, 49, 338

burocrática, 8, 9, 15, 16, 24, 26, 29, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 203

C

Cabral, B, I, 39, 41, 42, 46, 78, 335

Carvalho, 17, 335

Castanheira, 3, 57, 335, 336

conclusão, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 22, 33, 79, 80, 92, 93, 94, 95, 98, 103, 168, 238, 256, 319, 360

conhecimento, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 26, 37, 42, 55, 58, 61, 63, 66, 70, 76, 165, 166, 189, 193, 200, 204, 215, 226, 247, 249, 332, 334, 345, 358, 360, 362

conhecimentos, 13, 16, 23, 68, 143, 144, 152, 164, 166, 189, 200, 226, 236, 254, 356

Costa, 22, 25, 26, 31, 38, 39, 43, 44, 57, 332, 335, 336, 347

Cotton, 6, 336

Coutinho, 92, 102

Creemers, 61, 63, 69, 74, 87, 150, 336, 343

D

Damme, 79, 348

Day, 7, 51, 65, 67, 71, 99, 101, 103, 129, 337, 342, 344, 350, 355, 358, 360, 362

Decreto-Lei, 1, 18, 19, 20

E

EC

Comunidade Europeia, 15, 25, 31

Elmore, 46, 71, 337

entrevistas, III, 10, 11, 32, 57, 59, 78, 89, 102, 103, 105, 129, 138, 141, 160, 169, 189, 209, 215, 229, 236, 264, 270, 286, 306, 323, 326, 327, 330

Escolas, 1

Estêvão, 39, 44, 337

exame, 33, 34, 44, 80, 82, 145, 175, 187, 190, 191, 200, 213, 215, 226, 227, 229, 241, 250, 270, 277, 306, 323, 326

exames, III, 2, 3, 4, 12, 17, 22, 33, 43, 79, 80, 86, 92,
94, 95, 98, 99, 144, 146, 149, 151, 164, 175, 189,
195, 200, 201, 213, 218, 219, 222, 227, 238, 245,
250, 255, 256, 270, 277, 279, 285, 307, 309, 319,
326, 327, 332, 357

F

Fayol, 38
Fazekas, 15, 21, 338
Fink, 33, 52, 79, 82, 103, 341
Focus Group, 11, 128
Formosinho, 14, 18, 58, 69, 338
Fullan, 5, 46, 48, 54, 55, 59, 70, 81, 103, 339

G

Gomes, 15, 29, 339
Greenfield, 2, 38, 47, 339
Grek, 21, 22, 340, 345

H

Hallinger, 5, 6, 7, 9, 50, 53, 64, 65, 74, 79, 103, 151,
176, 202, 229, 286, 340, 341, 342
Hargreaves, 33, 48, 52, 55, 69, 79, 82, 103, 341, 342
Heck, 5, 6, 7, 50, 53, 64, 65, 68, 74, 79, 103, 151, 203,
229, 323, 341, 342
Hopkins, 48, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 99, 101, 103, 337,
342, 344, 355, 358, 360, 362

I

IGEC, 4, 12, 34, 78, 86, 194, 201, 327, 330, 360
instrucional, 2, 50, 51, 52, 53, 59, 63, 70, 75, 85, 87,
92, 103

K

Krügger, 6
Kurtosis, 106, 112, 119
Kyriakides, 61, 63, 69, 74, 150, 336, 343

L

Lawn, 21, 22, 28, 340, 343, 345
Leithwood, IV, 5, 6, 7, 10, 11, 48, 49, 50, 53, 54, 55,
56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 78,
79, 82, 84, 85, 87, 89, 92, 99, 101, 103, 129, 131,
150, 153, 161, 285, 286, 307, 308, 309, 312, 323,
337, 343, 344, 345, 347, 355, 358, 360, 362
Levacic, 6, 344
líder, 6, 46, 50, 55, 59, 64, 65, 70, 87, 103, 256
liderança
 distribuída, III, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 32, 37,
 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68,
 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 84, 85,
 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 99, 100, 101, 103,
 104, 109, 117, 129, 130, 131, 132, 139, 151,
 152, 153, 155, 158, 161, 176, 177, 178, 179,
 186, 187, 195, 201, 202, 204, 205, 208, 228,
 229, 231, 234, 238, 257, 259, 262, 285, 310,
 313, 315, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326,
 327, 329, 330, 334, 335, 339, 355
Liderança, 1, 4, 46, 49, 50, 51, 57, 60, 101, 102, 106,
107, 110, 111, 117, 118, 119, 335, 341
Lima, 8, 18, 19, 20, 22, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 58,
341, 344, 345
Lingard, 22, 27, 28, 340, 345, 349
Louis
 Seashore, 5, 6, 7, 10, 48, 56, 59, 60, 68, 69, 70,
 71, 84, 85, 89, 313, 343, 344, 345

M

Machado, I, 14, 58, 69, 338
Mahalanobis, 107, 112, 119
MALDRA, 84, 87, 88, 129, 321
Mangez, 23, 345
Marôco, I, 105, 106, 107, 108, 112, 119, 320, 346
Martins, 304, 305, 346, 348
Marzano, 6, 7, 49, 62, 79, 346
Max Weber, 38, 42
McKinsey, 54, 59, 77, 78, 333
melhoria

escola, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 13, 17, 22, 41, 43, 44,
46, 47, 48, 50, 54, 55, 56, 57, 61, 64, 65, 67,
69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80,
81, 82, 84, 91, 94, 95, 99, 103, 104, 350

Melo, 2, 346

Meny, 14

Método Aberto de Coordenação

MAC, 22

modelo de efeitos recíprocos, 5, 84

modelo dos efeitos mediados, 5

modelos, 4, 5, 8, 9, 20, 21, 24, 37, 40, 41, 42, 43, 44,
46, 49, 52, 58, 59, 60, 63, 65, 71, 82, 84, 85, 86, 87,
92, 105, 106, 119, 161, 311, 319

Moorman, 1, 4, 7, 349

Morse, 12, 105, 347

Muijs, 10, 89, 347

Mulford, IV, 7, 11, 65, 66, 71, 84, 86, 87, 99, 228,
308, 321, 323, 347

N

Natércio, 1

neoinstitucional, 39, 41, 42, 46, 138

Neto

Mendes, 3, 58

Neto-Mendes, 3, 57, 305, 347, 348

Niglas, 10, 89, 348

Nóvoa, 21, 22, 28, 36, 348

Nusche, 1, 4, 7, 349

O

O'Neill, 34

OCDE, 1, 2, 7, 16, 21, 28, 31, 35, 42, 47, 86, 348

Opdenakker, 79, 348

Ozga, 21, 22, 27, 340, 345, 348, 349

P

Palmeirão, 325

performatividade, 13, 22, 32, 34, 36, 86, 333

PISA, 17, 23, 27, 28, 35, 77, 332, 340, 345

Pont, 1, 4, 7, 48, 349

Popper, 1

pós-burocrática, 16, 24, 26

propósito moral, 47, 51, 52, 55, 56, 59, 70, 72, 76,
87, 103

R

rankings, 2, 3, 33, 35, 43, 98, 143, 213, 332, 346

regulação, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28,
29, 30, 32, 33, 36, 41, 43, 46, 81, 86, 138, 153, 203,
332, 333, 334

resultados, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15,
17, 21, 22, 23, 31, 33, 35, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 49,
51, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67,
68, 69, 71, 72, 73, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 89,
90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 103, 104, 108,
113, 122, 129, 334, 350, 352

resultados escolares dos alunos, III, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8,
11, 17, 41, 46, 49, 52, 55, 60, 62, 64, 66, 71, 76, 79,
82, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 98, 103, 105, 151,
153, 163, 205, 213, 226, 229, 286, 315, 319, 320,
321, 323, 325, 326, 329, 330, 355, 357, 360

retenção, 22, 79, 80, 92, 137, 231, 286, 321, 360

Richards, 12, 347

Robinson

S., 4, 7, 51, 54, 55, 56, 60, 63, 64, 66, 71, 87, 103,
104, 136, 151, 152, 153, 176, 201, 202, 203,
228, 229, 257, 285, 286, 349, 350

Robinson, V., 7

Rocha, 44, 58, 350

Roldão, I, 80, 143, 197, 350

S

Sá, 30, 32, 33, 333

Sammons, 61, 74, 99, 101, 103, 129, 336, 337, 344,
350, 355, 358, 360, 362

Schereens, 51, 60, 61

Sergiovanni, 47, 53, 55, 350, 351

Silins, IV, 7, 11, 65, 66, 71, 84, 86, 99, 228, 308, 321,
323, 347

Silva, 3, 7, 8, 58, 59, 79, 351

Skewness, 106, 112, 119

Spillane, 103

Stake, 90

T

Tashakorri, 103

Taylor, 37, 38, 42, 340, 345

Teddle, 48, 103, 351

TEIP, 14, 23, 34, 267, 269, 278

Teodoro, 15, 351

Thoenig, 14, 26, 336, 346

trabalho docente

trabalho dos professores, 5, 37, 136

transformacional, 2, 49, 50, 51, 53, 59, 61, 63, 65, 75,

85, 87, 92, 285, 315

transição, 2, 3, 4, 22, 39, 95, 98, 137, 151, 201, 227,

255, 256, 285, 332, 357

transição Método Aberto de Coordenação, 23

transnacional, 16, 17, 22, 27, 28, 31

V

variável mediadora, 5, 60

W

Wahlstrom, 6, 343, 344, 345

Weich, 45, 352

Witziers, 6, 60, 62, 352

Y

Yukl, 47, 352

A

α -Cronbach, 108