

**MARIA FERNANDA DOS SANTOS SILVA LOPES**

**CULTURA ORGANIZACIONAL DE BOAS ESCOLAS:  
O SENTIDO E AS PRÁTICAS DE LIDERANÇAS**

**Orientador: Jorge Serrano**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2012**

**MARIA FERNANDA DOS SANTOS SILVA LOPES**

**CULTURA ORGANIZACIONAL DE BOAS ESCOLAS:  
O SENTIDO E AS PRÁTICAS DE LIDERANÇAS**

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2012**

Contei sobre a escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir. Mas existia, em Portugal... Quando a vi, fiquei alegre e repeti, para ela, o que Fernando Pessoa havia dito para uma mulher amada: 'Quando te vi, amei-te já muito antes...'

(Alves, 2001, p.39)

À Inês e ao Alexandre pela compreensão,  
que torna os sonhos realidade.

À minha mãe pelo carinho.

Ao meu pai (in memoriam) pelo orgulho,  
que tinha em mim.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à *Vida* que me guia e ilumina os meus pensamentos em todos os momentos do dia...

... à força interior que brota incessantemente no eco das palavras inscritas na minha memória, que me dão alento e esperança para continuar quando o cansaço invade o meu corpo e a minha mente.

Palavras repletas de carinho de amigos verdadeiros, companheiros desta *viagem* imensurável que é o conhecimento.

Reescrevo algumas destas palavras nesta folha de papel com a cor da alegria ... com toda a gratidão e admiração:

“ Sempre a confirmar o quanto eu acredito em si. Força: o melhor está para vir!”

“É um imenso prazer e estímulo poder contar consigo! Obrigado por ser quem é e fazer o que faz e como o faz!”

Agradeço a estes amigos que me deram um novo rumo e sentido à vida.

**RESUMO**

A temática da presente tese insere-se no âmbito da “Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de lideranças”, o objetivo principal é descrever e analisar o sentido e as práticas subjacentes ao exercício das lideranças no contexto das “boas escolas”. O quadro teórico centra-se em três linhas orientadoras: i) cultura organizacional de escola; ii) conceção de “boas escolas” e iii) lógica das lideranças na escola democrática. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de carácter fenomenológico e de incidência descritiva e interpretativa, que integra instrumentação de natureza quantitativa consubstanciada na aplicação do questionário. Os procedimentos metodológicos recaíram sob o estudo de casos múltiplos. Pôde-se objetivar, identificar e caracterizar as especificidades intrínsecas de três escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, através da aplicação da seguinte instrumentação: i) fonte documental; ii) entrevistas dirigidas aos diretores de escola e iii) questionários dirigidos aos professores. A análise dos resultados aponta para o exercício da liderança democrática participada, sedimentada por uma cultura organizacional incrustada nos valores para uma cidadania democrática. A investigação realizada permitiu também, a construção das *dimensões da liderança* no contexto das “boas escolas”.

**Palavras-chave:** cultura organizacional de escola; “boas escolas”; escolas democráticas e liderança escolar.

**ABSTRACT**

The theme of this thesis is inserted in the scope of “organizational culture of good schools: the meaning and practices of leadership”. Its main purpose is to describe and analyze the meaning and the practices underlying the exercise of leadership in the context of “good schools”. The theoretical frame focuses on three oriented lines: i) school organizational culture; ii) conception of “good schools”; iii) leadership logic in democratic schools. This is a qualitative study, with both a phenomenological character and a descriptive and interpretative incidence that incorporates quantitative instrumentation implied in the application of the questionnaire. The methodological procedures relapsed upon the study of multiple cases. Intrinsic specificities of three secondary schools were objectified, identified and characterized through the application of the following instrumentation: i) documentary source; ii) interviews destined to school headmasters and iii) questionnaires destined to teachers. The result analysis points out the practice of imparted democratic leadership strengthened by an organizational culture inlaid in the values for a democratic citizenship. The performed investigation also allowed the building of *leadership dimensions* in the scope of “good schools”.

**Key words:** school organizational culture, *good schools*, democratic schools and school leadership.

**ABREVIATURAS**

CD	Disco compacto
cf.	Conforme
DL	Decreto Lei
EDEA	Entrevista ao diretor da escola A
EDEB	Entrevista ao diretor da escola B
EDEC	Entrevista ao diretor da escola C
H	Hipóteses
H <sub>0</sub>	Hipótese nula
H <sub>1</sub>	Hipótese de investigação (H <sub>1</sub> )
PE	Projeto educativo
PEEA	Projeto educativo da escola A
PEEB	Projeto educativo da escola B
PEEC	Projeto educativo da escola C
PIDEA	Projeto de intervenção do diretor da escola A
PIDEB	Projeto de intervenção do diretor da escola B
PIDEC	Projeto de intervenção do diretor da escola C
Q	Questão
RAEEA	Relatório de avaliação externa da escola A
RAEEB	Relatório de avaliação externa da escola B
RAEEC	Relatório de avaliação externa da escola C
RI	Regulamento Interno
RIEA	Regulamento interno da escola A
RIEB	Regulamento interno da escola B
RIEC	Regulamento interno da escola C
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias



## ÍNDICE GERAL

Resumo .....	6
Abstract .....	7
Índice de quadros .....	15
Índice de tabelas .....	16
Índice de figuras .....	20
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1. Escolha do tema .....	22
2. Problemática .....	22
3. Metodologia de investigação .....	26
4. Estrutura organizativa do estudo .....	26
<b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>CAPÍTULO I – Cultura organizacional de escola: conceptualização .....</b>	<b>32</b>
1. Cultura organizacional: conceções e perspetivas .....	33
2. Processo de construção da cultura organizacional em contexto escolar .....	37
3. Problematização da cultura organizacional no quotidiano escolar.....	44
4. Relação entre lideranças e cultura organizacional de escola: especificidades da escola portuguesa.....	48
<b>CAPÍTULO II – Das escolas eficazes à construção de “boas escolas” .....</b>	<b>53</b>
1. Movimento das escolas eficazes .....	54
2. A melhoria da escola: uma outra escola .....	59
3. As “boas escolas”: instituições educativas para todos .....	63
3.1. A crise em torno da organização escolar .....	63
3.2 As escolas democráticas como resposta à crise? .....	67
<b>CAPÍTULO III – Os propósitos educativos de “boas escolas” .....</b>	<b>73</b>
1. Diversidade, equidade e inclusão: problematização de conceitos .....	74
2. A escola inclusiva: a escola de todos, para todos e com todos .....	78
3. A diferenciação curricular inclusiva: que caminhos? .....	85

<b>CAPÍTULO IV – As lideranças em contexto escolar: sentido e práticas</b> .....	93
1. Como definir lideranças: breve abordagem .....	94
2. Lideranças: paradigmas escolares.....	101
3. Como melhorar as lideranças escolares .....	107
4. As lideranças na estrutura organizacional de “boas escolas” .....	112

**PARTE II – Estudo empírico**

<b>CAPÍTULO V – Desenvolvimento metodológico</b> .....	119
1. Natureza do estudo .....	120
1.1. Método qualitativo .....	122
1.2. Estratégia de pesquisa: estudo de casos múltiplos .....	122
1.3. Método quantitativo .....	123
1.4. A validade da investigação .....	124
2. Problema de investigação .....	125
2.1. Questão de investigação .....	128
2.2. Objetivo geral .....	128
2.3. Subquestões de investigação .....	128
2.4. Objetivos específicos .....	129
2.5. As hipóteses .....	130
3. Objeto de estudo .....	133
3.1. Critérios de seleção .....	133
3.2. Escolas selecionadas .....	133
4. Instrumentos de colheita de dados .....	134
4.1. Descrição .....	134
4.2. A análise documental .....	135
4.3. A entrevista semiestruturada em profundidade .....	135
4.3.1. Elaboração e realização.....	136
4.3.2. Caracterização dos entrevistados .....	137
4.4. O questionário .....	138
4.4.1. A construção .....	139
4.4.2. A validade .....	140
4.4.2.1. Por peritos .....	140
4.4.2.2. Pré-teste .....	140

4.4.3. Aplicação .....	141
4.4.4. Caracterização da amostra .....	143
5. Tratamento da informação empírica .....	144
5.1. Análise qualitativa .....	145
5.2. Análise quantitativa .....	154
<b>CAPÍTULO VI – Apresentação e análise dos dados .....</b>	<b>157</b>
1. Análise qualitativa .....	158
1.1 Questionamento dos dados e informação subjacente .....	158
1.1.1 Tipo de liderança das escolas estudadas .....	158
1.1.2. Papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas” .....	169
1.1.3. Papel do líder na implementação do currículo formal .....	174
1.1.4. A liderança face à promoção da diferenciação curricular inclusiva .....	178
1.1.5. Lideranças fator-chave na organização das “boas escolas” .....	183
1.1.6. O líder na implicação da comunidade educativa na tomada de decisões ....	189
1.1.7. Participação do líder na conceção e implementação dos instrumentos de autonomia .....	195
1.1.8. Importância atribuída às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola” .....	203
1.1.9. Os processos e os resultados educativos e o nível de qualidade das escolas estudadas .....	206
1.2. Síntese conclusiva da análise do <i>corpus</i> documental .....	219
2. Análise quantitativa .....	223
2.1. Distribuição de frequência escola a escola .....	224
2.1.1. Estilo de liderança .....	224
2.1.2. Qualidades do líder .....	225
2.1.3. Papel do líder na estrutura organizacional da escola .....	226
2.1.4. Tipo de cidadãos que o líder pretende que a escola forme .....	226
2.1.5. Valores que o líder preconiza numa escola que se quer inclusiva .....	227
2.1.6. Papel desempenhado pelo líder na implementação do currículo formal .....	228
2.1.7. Participação do líder na implementação de um currículo flexível .....	229
2.1.8. Lideranças fator-chave na organização das “boas escolas” .....	230
2.1.9. Estratégias para envolver os docentes na tomada de decisões .....	231
2.1.10. Estratégias para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões .....	232

2.1.11. Papel desempenhado pelo líder na construção do Projeto Educativo .....	233
2.1.12. Papel desempenhado pelo líder na implementação do Projeto Educativo .	234
2.1.13. Papel desempenhado pelo líder na construção do Regulamento Interno .	235
2.1.14. Papel desempenhado pelo líder na implementação do Regulamento Interno .....	236
2.1.15. Importância atribuída pelo líder às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola” .....	237
2.1.16. Qualidade da escola a nível dos processos educativos .....	238
2.1.17. Qualidade da escola a nível dos resultados educativos .....	239
2.1.18. Relação entre processos e resultados educativos .....	239
2.1.19. Nível de qualidade das escolas estudadas .....	240
2.1.20. Lideranças propulsoras da melhoria da escola .....	242
2.1.21. Atributos mais valorizados na liderança do diretor .....	243
2.1.22. Aspectos a melhorar na liderança do diretor .....	244
2.2. Associações entre variáveis no total da amostra .....	244
2.2.1. Estilo de liderança e o papel do líder .....	244
2.2.2. Estilo de liderança e o tipo de cidadãos .....	245
2.2.3. O papel do líder na implementação do currículo formal e a sua participação na implementação de um currículo flexível .....	246
2.2.4. O estilo de liderança e as estratégias usadas para envolver os docentes .....	247
2.2.5. O estilo de liderança e as estratégias usadas para envolver a restante comunidade educativa .....	248
2.2.6. O papel do líder na construção e implementação do Projeto Educativo .....	249
2.2.7. O papel do líder na construção e implementação do Regulamento Interno .....	250
2.2.8. Os processos e os resultados educativos .....	251
2.2.9. O estilo de liderança e o nível de qualidade da escola, as lideranças intermédias e as lideranças propulsoras de melhoria .....	251
2.2.10. As lideranças fator-chave e as lideranças propulsoras da melhoria da escola .....	253
2.3. Diferenças entre as práticas de liderança nas escolas estudadas .....	254
2.3.1. Estilo de liderança .....	254
2.3.2. Qualidades do líder .....	255
2.3.3. Papel do líder na estrutura organizacional da escola .....	256
2.3.4. Tipo de cidadãos que o líder pretende que a escola forme .....	256
2.3.5. Valores que o líder preconiza numa escola que se quer inclusiva .....	257
2.3.6. Papel desempenhado pelo líder na implementação do currículo formal e de um currículo flexível .....	258

2.3.7. Lideranças fator-chave na organização das “boas escolas” .....	259
2.3.8. Estratégias para envolver os docentes na tomada de decisões .....	260
2.3.9. Estratégias para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões .....	262
2.3.10. Papel do líder na construção e implementação do Projeto Educativo .....	263
2.3.11. Papel do líder na construção e implementação do Regulamento Interno ..	263
2.3.12. Importância atribuída pelo líder às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola” .....	263
2.3.13. Qualidade da escola a nível dos processos e dos resultados educativos ..	264
2.3.14. Nível de qualidade das escolas estudadas .....	265
2.3.15. Lideranças propulsoras da melhoria da escola .....	267
2.3.16. Atributos mais valorizados e aspectos a melhorar na liderança do diretor	267
2.4. Síntese conclusiva da análise dos resultados pela aplicação do questionário ..	268

**CAPÍTULO VII – Discussão dos resultados** ..... 272

1. Tipo de liderança.....	274
2. O papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas” .....	278
3. O líder e a implementação do currículo formal .....	280
4. O líder e a promoção da diferenciação curricular inclusiva .....	280
5. Razões pelas quais as lideranças são fator-chave na organização das “boas escolas” .....	282
6. O líder e a implicação da comunidade educativa na tomada de decisões .....	283
7. A participação do líder na construção do Projeto Educativo .....	285
8. A participação do líder na implementação do Projeto Educativo .....	285
9. O papel do líder na construção do Regulamento Interno .....	286
10. O líder e a implementação do Regulamento Interno .....	286
11. Grau de importância atribuído pelo líder às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola” .....	287
12. Caracterização dos processos educativos das escolas .....	288
13. Caracterização dos resultados educativos das escolas .....	289
14. Relação entre os processos e os resultados educativos das escolas .....	290
15. O nível de qualidade das escolas.....	290

<b>CONCLUSÃO</b> .....	294
1. Principais resultados obtidos .....	295
2. Limitações do estudo .....	298
3. Contributos do estudo .....	299
4. Linhas emergentes de investigação .....	301
<b>FONTES DE CONSULTA</b> .....	303
1. Bibliografia .....	304
2. Webgrafia .....	312
3. Legislação .....	318
<b>APÊNDICES</b> .....	i
Apêndice I – Entrevista aos diretores de escola	
a) Guião .....	ii
b) Protocolos .....	vii
Apêndice II – Questionário aos docentes das escolas	
a) Guião .....	xlv
b) Formulários .....	I
<b>ANEXOS</b> .....	lv
Anexo I – Carta de apresentação às escolas.....	lvi
Anexo II – Validação do questionário por peritos .....	lvii

**ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Funcionamento de uma sociedade .....	45
Quadro 2 – Culturas que se cruzam no espaço escola .....	47
Quadro 3 – Etapas de investigação das escolas eficazes .....	55
Quadro 4 – Fatores que caracterizam as escolas eficazes .....	58
Quadro 5 – Fases do movimento teórico-prático da melhoria da escola .....	59
Quadro 6 – Princípios da melhoria da escola .....	60
Quadro 7 – Relações e diferenças entre escolas eficazes e melhoria da escola. Uma proposta de síntese .....	64
Quadro 8 – Atributos de “boas escolas” .....	72
Quadro 9 – Teorias de liderança sob a perspetiva tradicional .....	95
Quadro 10 – Estilos de liderança – modelo tripartido de Lewin .....	97
Quadro 11 – Tarefas do Presidente do Conselho Executivo enquanto líder .....	100
Quadro 12 – Teorias de liderança e práticas escolares .....	101
Quadro 13 – Movimento das escolas / Tipos de liderança escolar versus papel do líder .	103
Quadro 14 – Tarefas da liderança para o desenvolvimento organizativo .....	108
Quadro 15 – Dimensões para melhorar a liderança escolar .....	110
Quadro 16 – Dimensões da liderança escolar como prioridade nas políticas educativas .	111
Quadro 17 – Princípios da liderança democrática de cariz transformacional .....	113
Quadro 18 – Princípios estratégicos da liderança educativa sustentável .....	114
Quadro 19 – Instrumentos de colheita de dados .....	134
Quadro 20 – Dados biográficos dos entrevistados .....	137
Quadro 21 – Caracterização profissional dos entrevistados .....	138
Quadro 22 – Correspondência entre objetivos da investigação e questionamento dos dados .....	152
Quadro 23 – Correspondência entre as questões abertas e as categorias de resposta ...	154
Quadro 24 – Correspondência entre objetivos de investigação e a síntese conclusiva dos resultados obtidos pela análise dos documentos e das entrevistas .....	221
Quadro 25 – Síntese da análise dos resultados pela aplicação do questionário .....	269
Quadro 26 – Dimensões das lideranças e respectivos domínios no contexto das “boas escolas” .....	300

**ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de Professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico .....	141
Tabela 2 – Dados da amostra .....	142
Tabela 3 – Número de questionários rececionados .....	142
Tabela 4 – Características sociodemográficas da amostra .....	144
Tabela 5 – Matriz à pergunta 1 da fase de questionamento .....	158
Tabela 6 – Matriz à pergunta 2 da fase de questionamento .....	169
Tabela 7 – Matriz à pergunta 3 da fase de questionamento .....	174
Tabela 8 – Matriz à pergunta 4 da fase de questionamento .....	178
Tabela 9 – Matriz à pergunta 5 da fase de questionamento .....	184
Tabela 10 – Matriz à pergunta 6 da fase de questionamento .....	190
Tabela 11 – Matriz à pergunta 7 da fase de questionamento .....	195
Tabela 12 – Matriz à pergunta 8 da fase de questionamento .....	203
Tabela 13 – Matriz à pergunta 9 da fase de questionamento .....	207
Tabela 14 – Estilo de liderança exercido pelo diretor .....	224
Tabela 15 – Igualdade de proporções na variável nominal estilo de liderança exercido pelo diretor da escola .....	225
Tabela 16 – Qualidades do líder .....	225
Tabela 17 – Papel do líder na estrutura organizacional da escola .....	226
Tabela 18 – Tipo de cidadãos que o líder procura que a escola forme .....	227
Tabela 19 – Valores que o líder preconiza numa escola que se quer inclusiva .....	228
Tabela 20 – Papel do líder na implementação do currículo formal .....	228
Tabela 21 – Igualdade de proporções na variável nominal papel do líder na implementação do currículo formal .....	229
Tabela 22 – Participação do líder na implementação de um currículo flexível .....	229
Tabela 23 – Igualdade de proporções na variável implementação de um currículo flexível .....	230
Tabela 24 – Lideranças fator-chave na organização das “boas escolas” .....	231
Tabela 25 – Igualdade de proporções na variável lideranças como fator-chave na organização das “boas escolas” .....	231
Tabela 26 – Estratégias usadas pelo líder para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar .....	232
Tabela 27 – Estratégias usadas pelo líder para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar .....	233
Tabela 28 – Papel do líder na construção do Projeto Educativo .....	233
Tabela 29 – Igualdade de proporções na variável construção do Projeto Educativo .....	234
Tabela 30 – Papel do líder na implementação do Projeto Educativo .....	234



Tabela 31 – Igualdade de proporções na variável implementação do Projeto Educativo .	235
Tabela 32 – Papel do líder na construção do Regulamento Interno .....	235
Tabela 33 – Igualdade de proporções na variável construção do Regulamento Interno ...	236
Tabela 34 – Papel do líder na implementação do Regulamento Interno .....	236
Tabela 35 – Igualdade de proporções na variável implementação do Regulamento Interno .....	237
Tabela 36 – Importância atribuída pelo líder às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola” .....	238
Tabela 37 – Igualdade de proporções na variável importância atribuída pelo líder às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola” .....	238
Tabela 38 – Caracterização dos processos educativos .....	239
Tabela 39 – Caracterização dos resultados educativos .....	239
Tabela 40 – Relação entre processos e resultados educativos .....	240
Tabela 41 – Igualdade de proporções na variável relação entre processos e resultados educativos.....	240
Tabela 42 – Fatores indicadores de uma “boa escola” .....	241
Tabela 43 – Igualdade de proporções na variável considera o estabelecimento de ensino onde leciona uma “boa escola” .....	242
Tabela 44 – As lideranças exercidas são propulsoras da melhoria da escola .....	242
Tabela 45 – Igualdade de proporções na variável as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola .....	243
Tabela 46 – Atributos mais valorizados na liderança do diretor .....	243
Tabela 47 – Aspectos a melhorar na liderança do diretor .....	244
Tabela 48 – Distribuição percentual das variáveis estilo de liderança e o papel do líder [em N(%)] .....	245
Tabela 49 – Distribuição percentual das variáveis estilo de liderança e o tipo de cidadãos [em N(%)] .....	246
Tabela 50 – Distribuição percentual das variáveis papel do líder na implementação do currículo formal e a sua participação na implementação de um currículo flexível [em N(%)] .....	247
Tabela 51 – Distribuição percentual das variáveis estilo de liderança e as estratégias usadas para envolver os docentes [em N(%)] .....	248
Tabela 52 – Distribuição percentual das variáveis estilo de liderança e as estratégias usadas para envolver a restante comunidade educativa [em N(%)] .....	249
Tabela 53 – Distribuição percentual das variáveis papel do líder na construção e implementação do Projeto Educativo [em N(%)] .....	250
Tabela 54 – Distribuição percentual das variáveis papel do líder na construção e implementação do Regulamento Interno [em N(%)] .....	250
Tabela 55 – Correlação entre a forma como são caracterizados os processos e os resultados educativos .....	251

Tabela 56 – Tabela de contingência que relaciona a variável boa escola cruzada com as variáveis lideranças propulsoras de melhorias e lideranças intermédias .....	252
Tabela 57 – Modelação Log-linear hierárquica para boa escola (escola) x lideranças propulsoras de melhorias (lid_melh) x lideranças intermédias (lid_int) .....	252
Tabela 58 – Distribuição das variáveis boa escola*lideranças intermédias .....	253
Tabela 59 – Distribuição das variáveis boa escola*lideranças propulsoras de melhorias ..	253
Tabela 60 – Distribuição percentual das variáveis lideranças fator-chave e as lideranças propulsoras da melhoria da escola [em F(%)] .....	254
Tabela 61 – Comparação das ordens médias da variável estilo de liderança pelas três escolas .....	254
Tabela 62 – Diferenças nos estilos de liderança das escolas estudadas .....	255
Tabela 63 – Comparação das ordens médias da variável qualidades do líder pelas três escolas .....	255
Tabela 64 – Diferenças nas qualidades do líder das escolas estudadas .....	255
Tabela 65 – Comparação das ordens médias da variável papel do líder pelas três escolas .....	256
Tabela 66 – Diferenças no papel do líder das escolas estudadas .....	256
Tabela 67 – Comparação das ordens médias da variável tipo de cidadãos pelas três escolas .....	257
Tabela 68 – Diferenças no tipo de cidadãos a formar nas escolas estudadas .....	257
Tabela 69 – Comparação das ordens médias dos valores do líder pelas três escolas .....	258
Tabela 70 – Diferenças no tipo de valores preconizados pelo líder nas escolas estudadas .....	258
Tabela 71 – Comparação das ordens médias do papel do líder na implementação do currículo formal e de um currículo flexível pelas três escolas .....	259
Tabela 72 – Diferenças quanto à participação do líder na implementação de um currículo flexível nas escolas estudadas .....	259
Tabela 73 – Comparação das ordens médias da variável lideranças como fator-chave na organização das boas escolas e respetivos fatores explicativos pelas três escolas .....	260
Tabela 74 – Diferenças quanto aos fatores explicativos da variável lideranças como fator-chave na organização das boas escolas pelas escolas estudadas .....	260
Tabela 75 – Comparação das ordens médias da variável estratégias de envolvimento dos docentes na tomada de decisões pelas três escolas .....	261
Tabela 76 – Diferenças quanto aos fatores explicativos da variável estratégias de envolvimento dos docentes na tomada de decisões pelas três escolas .....	261
Tabela 77 – Comparação das ordens médias da variável estratégias de envolvimento da restante comunidade educativa na tomada de decisões pelas três escolas .....	262

Tabela 78 – Diferenças quanto às estratégias usadas para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões nas escolas estudadas .....	262
Tabela 79 – Comparação das ordens médias do papel do líder na construção e implementação do Projeto Educativo pelas três escolas .....	263
Tabela 80 – Comparação das ordens médias do papel do líder na construção e implementação do Regulamento Interno pelas três escolas .....	263
Tabela 81 – Comparação das ordens médias da importância das lideranças intermédias pelas três escolas .....	264
Tabela 82 – Diferenças quanto à forma como o líder atribui importância às lideranças intermédias nas escolas estudadas .....	264
Tabela 83 – Comparação das ordens médias dos processos e resultados educativos pelas três escolas .....	265
Tabela 84 – Diferenças entre os processos e os resultados educativos nas escolas estudadas .....	265
Tabela 85 – Comparação das ordens médias da variável boa escola pelas três escolas	266
Tabela 86 – Diferenças entre os fatores explicativos do nível de qualidade das escolas estudadas .....	266
Tabela 86.1 – Diferenças entre os fatores explicativos do nível de qualidade das escolas estudadas .....	267
Tabela 87 – Ordens médias das lideranças como propulsoras da melhoria da escola.....	267
Tabela 88 – Ordens médias dos atributos mais valorizados e dos aspectos a melhorar na liderança do diretor das escolas estudadas .....	267

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – Processos de comunicação de produções culturais .....	36
Figura 2 – Dimensões de referenciação da cultura organizacional .....	38
Figura 3 – Caminhos da cultura escolar no entendimento da(s) cultura(s) .....	39
Figura 4 – Processo de construção da cultura organizacional da escola .....	42
Figura 5 – A escola como <i>entreposto cultural</i> .....	43
Figura 6 – Estrutura dialética do paradigma educacional .....	45
Figura 7 – Propósitos educativos de “boas escolas” .....	82
Figura 8– Qualidades do líder .....	99
Figura 9 – Sentido e práticas das lideranças nas “boas escolas” .....	116
Figura 10 – As lideranças na construção de “boas escolas” .....	117
Figura 11 – Desenho investigativo do estudo .....	121
Figura 12 – Problema de investigação .....	126
Figura 13 – <i>Corpus</i> de tratamento de dados .....	145
Figura 14 – Áreas estruturais e funcionais do Software webQDA .....	146
Figura 15 – Pastas criadas no Sistema de Fontes Internas .....	147
Figura 16 – Sistema de Codificação nos Descritores .....	148
Figura 17 – Sistema de Codificação nos Nós em <i>Árvore</i> .....	148
Figura 18 – O <i>corpus</i> de análise qualitativa <i>Nós em Árvore</i> .....	150
Figura 19 – Sistema de Questionamento Matrizes .....	152
Figura 20 – Mapa de relações entre as categorias de análise .....	220
Figura 21 – Dimensões da liderança exercida nas escolas.....	269
Figura 22 – Dimensões da liderança exercida em contexto das escolas objeto de estudo .....	273

## INTRODUÇÃO

---

E é por isso que a reinvenção democrática das escolas me parece a única resposta afirmativa possível à pergunta: 'Poderia a escola ser uma outra coisa?'

(Licínio Lima, 2006, p. 30)

## 1. Escolha do tema

O presente estudo intitula-se “Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de lideranças” e tem como objetivo norteador, descrever e analisar, de modo aprofundado o sentido e as práticas de lideranças no contexto das “boas escolas”.

Ora, a linha motivadora na incursão desta pesquisa, centra-se especificamente no interesse pela temática descrita, a qual envolve um imensurável desafio pela complexidade e pertinência que a problemática encerra.

Logo à partida a “Cultura organizacional de boas escolas” requer uma abordagem ampla e enriquecedora no plano epistemológico, se o estudo da cultura em contexto escolar desperta e aguça a curiosidade investigativa, a questão das “boas escolas” é sem dúvida relevante no campo investigativo, perspetiva um outro modo de pensar a escola, num entrecruzar de uma outra gramática da escola, num quadro epistemológico que evidência o sentido e as práticas das lideranças exercidas sob os princípios da democracia, perspetivando-se como a chave da mudança e da inovação da escola na contemporaneidade.

Considera-se a temática especialmente pertinente no contexto educativo contemporâneo, dado que a par do fenómeno da massificação e da globalização urge a necessidade de (re)pensar a escola em que as lideranças se constituem como fator dinamizador da cultura organizacional de “boas escolas” – uma escola em que *todos* têm o direito de aprender e as mesmas oportunidades de sucesso educativo.

Abraçar esta pesquisa constitui um desafio incomensurável, concretizável na curiosidade epistemológica inerente ao desenho teórico-metodológico que requer. Define-se “como uma ‘aventura’ concertada de interesse, entusiasmo e até ‘devoção’” (Tuckman, 2012, p.37), num processo efetivo de busca de contributos válidos cientificamente em torno da problemática investigativa, que se consubstancia na construção das dimensões da liderança em contexto das “boas escolas”.

## 2. Problemática

Como afirma Canário (2005) “Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. (...) É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma ‘outra’ escola, a partir de uma crítica ao que existe” (p.87). A partir desta evidência ressalta-se o (re)pensar de uma outra escola sob o prisma da globalização face aos dilemas e desafios da contemporaneidade, considerando as lideranças a chave da

mudança e da inovação na construção de uma “boa escola”. A análise crítica centra-se no descobrir de novos caminhos e no resgatar do sentido epistemológico da função da escola como espaço de possibilidades para *todos* no respeito pela diversidade humana e na difusão de valores universais.

Na verdade, na escola do terceiro milénio a *ideia de crise* persiste repercutindo-se no funcionamento organizativo da escola e evidenciando-se claramente nas políticas educativas. Neste contexto há a realçar diversos estudos (Canário, 2002; Licínio Lima, 2006; Geraldo Barroso, 2008; Teodoro, 2009) que fundamentam de modo pertinente a crise da escola. O seu contributo é imprescindível para uma visão compreensível sobre a problemática aqui abordada. A centralidade destes estudos desoculta o paradoxo vivido pela escola: se por um lado, a escola está na base do desenvolvimento da sociedade do conhecimento, por outro, não responde à sua missão. Neste contexto, João Barroso (2009), enfatiza a questão, recorrendo à metáfora das escolas que não faziam diferença, mas que afinal até fazem:

A valorização da influência dos factores externos (nomeadamente socioculturais) nos resultados escolares dos alunos, a opção por um modelo uniforme de escolarização (‘escola única’) como forma de combater as desigualdades e a primazia dada aos objectivos de alargamento quantitativo do sistema levaram a considerar que ‘as escolas não faziam a diferença’ e que o essencial da mudança se jogava ao nível do macro-sistema, através da relação entre inputs e outputs. A constatação de que, afinal, ‘as escolas fazem toda a diferença’ leva a colocar a ênfase das políticas na diversificação de cada escola e nas condições para a sua diferenciação, em função de projectos e do reforço da sua autonomia. (p. 10)

Se por um lado a escola vive num contexto de crise, por outro, não pode ficar ancorada a essa crise, cabe-lhe enfrentar e de se (re)construir como “boa escola”.

De facto, o mundo está em mudança. Logo a escola em mudança está. Vive-se em tempos de uma imparável cultura de mudança. Por conseguinte, subjaz à escola o questionamento sobre a direcionalidade a dar à (re)construção da sua cultura organizacional para responder eficientemente à sua missão, a qual como sublinha Nóvoa<sup>1</sup> deve centrar-se fundamentalmente na aprendizagem dos alunos (Pereira & Vieira, 2006) e “contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados” (Guerra, 2000, p. 7).

Julga-se, pois, imperioso que, a escola apreenda os valores humanos universais construídos e defendidos na contextualização da *escola para todos*, numa sociedade cada vez mais multifacetada pela diferenciação humana nas suas múltiplas dimensões: culturais, étnicas, sociais, económicas, religiosas, de género, idade, condição física e intelectual. É

---

<sup>1</sup>Entrevista: pela educação com, António Nóvoa (2006).

neste cenário que o *aprender juntos* corporiza o pilar principal da inovação e da mudança a preconizar na e pela escola.

As “boas escolas” são pensadas e geridas como organizações assentes em princípios democráticos e inclusivos (Alarcão, 2001; Apple & Beane, 2000). Portanto detêm um papel determinante na construção da sociedade do século XXI, em que a educação assume a dimensão suprema do conhecimento sustentando o crescimento económico, político, cultural e social. Exige-se-lhe o erigir de novas perspetivas de sucesso a fim de responder às necessidades dos cidadãos na contemporaneidade.

Esta perspetiva, reflete a grande questão que é saber *viver juntos*, assumindo como realidade e não como utopia a escola para todos, onde todos *aprendem juntos, aprendem a estar e aprendem a ser*, aceitando e respeitando as diferenças na *aldeia da diversidade*, a qual, através de uma multiplicidade de perspetivas curriculares, promove o sucesso integral de todos os alunos (Delors, 2005).

Os princípios e práticas das “boas escolas” surgem, em paralelo com o movimento neoconservador das “escolas eficazes”. Contudo, estas últimas centram-se nos resultados cognitivos dos alunos, preparando-os para virem a funcionar como mão-de-obra qualificada ao serviço dos gestores da presente globalização económica. Se não é este o princípio que gera a equidade entre os seres humanos, então depreende-se, em a premente necessidade de (re)pensar a escola.

Uma “boa escola” que eduque no sentido de formar cidadãos, críticos, reflexivos e capazes de contrariar os desígnios neoliberais e instaurar em seu lugar uma sociedade democrática, norteadada pelos valores da igualdade de participação, da equidade social, da cooperação, da cidadania e da inclusão (Bolívar, 2003). Uma escola que perfilhe valores democráticos na construção da educação que *exprima uma experiência partilhada em conjunto* sob o erigir da escola nova, no seio de uma sociedade que defende e preconiza ideais democráticos (Dewey, 2007). Uma escola que fomente uma praxis cooperativa fundada em ideias e técnicas inovadoras (Freinet, 1996) e que desenvolva eticamente a lógica da visão emancipadora, fundada na lógica dialógica, como um excelente instrumento para a construção da cidadania e da *educação como praxis libertadora* (Freire, 2008).

Na sua essência a ideia de “boas escolas” é entendida, em três sentidos:

1. Escola democrática e inclusiva (Alarcão, 2001; Apple & Beane, 2000);
2. Liderança escolar democrática, participativa de cariz transformacional, e sustentável (Apple & Beane, 2000; Bolívar, 2001, 2003; Hargreaves & Fink, 2007);
3. Escola como organização que aprende (Alarcão, 2001; Guerra, 2000).



A partir deste prisma, a liderança a exercer nas “boas escolas” perspectiva-se democrática e participativa (Apple & Beane, 2000), de cariz transformacional (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994) e sustentável (Hargreaves & Fink, 2007). Emerge, deste modo, conforme indicia Antunes (2002) “uma das formas de superação do carácter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos” (p.131). Trata-se, pois de um movimento orientado – como acrescenta o mesmo autor – para “a melhoria da qualidade do ensino” (p.134).

Propugna-se, desta forma, por um currículo democrático, postula-se, em consequência o direito de toda a comunidade educativa em participar na tomada de decisões, quer no que se refere a questões administrativas, quer no que concerne à conceção das políticas educativas, proporcionando a todos os alunos experiências democráticas centradas na colaboração e cooperação (Apple & Beane, 2000).

Neste cenário consideram-se as lideranças como linha de ação prioritária na promoção da cultura organizacional em contexto escolar (Torres, 2008a, 2008b), fator determinante do sucesso educativo.

Com base no exposto o problema da presente investigação foi formulado na seguinte questão:

Como são exercidas as lideranças na construção das “boas escolas”?

Objetivou-se, assim, descrever e analisar o sentido e as práticas subjacentes ao exercício das lideranças no contexto das “boas escolas”.

Como todo o problema deve ter uma solução o presente trabalho desemboca numa análise aprofundada entre os estilos de liderança identificados empiricamente nas escolas estudadas e os processos similares constantes na literatura referente às escolas democráticas. Após tal será descrito até que ponto as “boas escolas” estudadas se aproximam das características das “boas escolas democráticas” identificadas na revisão da literatura.

Sublinha-se no contexto em análise a urgência em (re)pensar a escola, ou seja de (re)construir a “boa escola”. No pensamento e no discurso este diserto é fácil de equacionar. Porém, como asseveram Hargreaves e Fink (2007) “Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p. 11), ou como sustenta Apple e Beane (2000) “Na verdade, não há vitórias fáceis” (p.9).

### 3. Metodologia de investigação

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de carácter fenomenológico e de incidência descritiva e interpretativa, integrando, porém, instrumentação de natureza quantitativa consubstanciada na aplicação do questionário, para uma melhor compreensão da problemática em estudo.

Relativamente à estratégia de pesquisa a escolha incidiu sob os princípios metodológicos estabelecidos para o estudo de casos múltiplos (Yin, 2005), uma vez que se objetivou descrever e analisar profundamente com o máximo de rigor possível as especificidades intrínsecas de três escolas objeto de estudo, a nível da cultura organizacional, especificamente, o sentido e as práticas das lideranças aí exercidas.

Por sua vez, a opção dos instrumentos utilizados recaiu sob: análise documental (Relatório de Avaliação Externa das Escolas; Projeto de Intervenção dos Diretores de Escola; Projeto Educativo e Regulamento Interno), realização de entrevistas semiestruturadas e em profundidade aos diretores das escolas e na aplicação do questionário aos professores. No que concerne ao tratamento da informação empírica, destaca-se: a análise do *corpus* documental realizada com o apoio do software webQDA<sup>2</sup> e a análise do questionário através da estatística descritiva com o apoio do software SPSS<sup>3</sup>. Da análise dos resultados obtidos pela aplicação do questionário salienta-se a formulação de hipóteses construídas especificamente para complementar a análise efetuada.

A utilização de fontes múltiplas de evidência permitiu a triangulação de dados e conseqüente validade do constructo e confiabilidade dos dados obtidos, explanada na discussão dos resultados (cf. capítulo VII).

### 4. Estrutura organizativa do estudo

O enquadramento teórico fundamenta-se a partir de uma revisão de literatura centrada nos princípios e práticas enformadoras das “boas escolas”, cuja análise se centra na especificidade dos processos de liderança das escolas democráticas.

Como constructo nuclear do quadro teórico de referência aponta-se: i) educação para uma cidadania democrática; ii) a formação integral do aluno-pessoa; iii) a educação inclusiva; iv) o desenvolvimento do pensamento crítico e v) o “efeito lideranças” na construção das “boas escolas”.

---

<sup>2</sup> WebQDA – software de apoio à análise qualitativa (Neri de Souza, Costa & Moreira, 2011a).

<sup>3</sup> SPSS® programa usado para a realização de análise estatística.

O quadro teórico estruturou-se, na sua essência, como referido anteriormente tendo por referencial paradigmático, a cultura organizacional das “boas escolas”, assumindo, neste contexto, o sentido e as práticas das lideranças um enfoque fundamental em torno da temática em análise. Consequentemente, este referencial teórico consubstancia o arquétipo concetual de base para a construção do desenho de investigação, para a seleção dos respetivos instrumentos de recolha de informação e para a análise e compreensão dos dados recolhidos e respetiva discussão.

A presente tese desenvolve-se em duas partes que se complementam na estruturação da pesquisa a realizar, a saber:

**Parte I** – constituída por quatro capítulos referentes à fundamentação teórica.

No primeiro capítulo destaca-se a análise concetual de cultura organizacional de escola alicerçada no quadro das “boas escolas”. São abordados quatro pontos fundamentais para uma melhor compreensão da centralidade da cultura num entrecruzar com a cultura escolar. No ponto um a análise recai sobre uma breve explicação epistemológica da cultura na contemporaneidade sob a perspetiva da sociologia. O ponto dois remete para a análise reflexiva em torno da complexidade do processo de construção da cultura organizacional em contexto escolar. O ponto três centra-se na problematização da cultura organizacional no quotidiano escolar. O último ponto sublinha a importância da relação entre lideranças e cultura organizacional de escola, abordando as especificidades da escola portuguesa.

No segundo capítulo pretende-se (des)construir o movimento das escolas eficazes em favor da construção de “boas escolas”, para tal abordam-se três pontos essenciais sob um olhar crítico e reflexivo da escola que temos e da escola que queremos. No primeiro ponto apresenta-se uma breve panorâmica histórica e investigacional do movimento da escola eficaz. No segundo ponto para além da abordagem das origens do movimento teórico-prático da melhoria da escola ressalta-se a mudança e a inovação como eixos dinamizadores do (re)pensar a escola. No último ponto evidencia-se uma outra linha de investigação as “boas escolas” resultado da fusão do movimento da escola eficaz e da melhoria da escola. Elabora-se, ainda, uma análise reflexiva na procura da resposta à questão *Uma outra escola é possível?* cujo enfoque recai, por um lado, sob os princípios explicativos da crise da escola apelando a autores considerados referência, nomeadamente, João Barroso; Licínio Lima; Teodoro; Geraldo Barroso e Canário, por outro, sublinha-se a importância do legado epistemológico de três grandes pedagogos do século XX – John Dewey; Celestin Freinet e Paulo Freire. Neste contexto são descritos exemplos vivos de “boas escolas”, vislumbrando-se, assim, o concretizar do grande desafio da escola do século XXI – o (re)construir-se como “boa escola”, uma escola para todos, com todos e de

todos, fundada nos princípios da democracia. Por fim é apresentado um quadro elucidativo dos atributos de “boas escolas” (Apple & Beane, 2000).

O terceiro capítulo abarca uma análise compreensiva dos propósitos educativos das “boas escolas”, assentes em três princípios: diversidade, equidade e inclusão. Assim, o primeiro ponto centra-se na definição e problematização destes princípios, privilegiando-se a reflexão em torno da escola inclusiva. No segundo ponto questiona-se se a escola inclusiva constitui uma realidade ou utopia no contexto da sociedade contemporânea e na *Era da globalização*, destacam-se dez passos fundamentais no concretizar da escola inclusiva, para além da construção de uma outra gramática da escola para fazer face a um novo paradigma – a escola que inclui. No último ponto ressalta-se a diferenciação curricular inclusiva como o caminho a seguir numa escola que se quer inclusiva. Por conseguinte, destaca-se a estrutura organizacional da escola – políticas curriculares, gestão e reorganização do currículo, práticas docentes e aprendizagens centradas no aluno – considerando-se as lideranças propulsoras da diferenciação curricular na dimensão da praxis curricular das escolas e dos professores.

Após uma abordagem no domínio da cultura organizacional das “boas escolas”, da (re)construção de um desenho investigativo do movimento da escola eficaz à construção de “boas escolas”, enfocando os propósitos educativos que fundamentam a razão de ser destas últimas é chegado o momento de entrar no campo das lideranças em contexto escolar.

No quarto capítulo, inicia-se o primeiro ponto com uma breve definição de lideranças e por conseguinte do conceito de líder. Destaca-se sumariamente as qualidades e as tarefas do líder escolar sob a perspetiva democrática, advoga-se uma liderança partilhada, evidenciando-se a liderança múltipla de professores. No segundo ponto a análise recai sob as teorias de liderança, alude-se às origens da liderança escolar advindas do mundo empresarial e sublinha-se a importância de criar *novos caminhos para a liderança escolar*. Traça-se um desenho prospetivo do movimento da escola eficaz, da melhoria da escola e das “boas escolas” relativamente às lideranças exercidas e respetivo papel do líder. Neste quadro destaca-se, alguns estudos realizados em Portugal, donde se salienta a relação entre o desempenho das escolas e a respetiva liderança exercida. Foca-se também o papel das lideranças no âmbito dos instrumentos de autonomia, nomeadamente, o PE e o RI. No terceiro ponto analisa-se as lideranças como fator determinante da melhoria da escola e da sua importância no quadro das políticas educativas, evidencia-se por um lado, as tarefas da liderança para o desenvolvimento organizativo da escola, por outro as dimensões que estão na origem da melhoria das lideranças escolares, são ainda analisadas as dimensões da liderança escolar consideradas prioridade nas políticas educativas.

Salienta-se, ainda, a ação das lideranças intermédias, sustentando-se as lideranças como fundamentais no sucesso educativo de todos os alunos, com impacto no nível da qualidade da escola. No último ponto a análise recai sob o sentido e as práticas das lideranças a exercer nas “boas escolas”. Considera-se por um lado, a liderança democrática, participativa de cariz transformacional, por outro a liderança sustentável. Destacam-se duas abordagens, uma enfoca os princípios em que se constituem como alicerces fundamentais na (re)construção da organização escolar, uma outra perspectiva as lideranças ora descritas como eixos estruturantes e dinamizadores das políticas no espaço europeu.

**Parte II** – constituída por três capítulos referentes ao estudo empírico.

No quinto capítulo é descrita e fundamentada a metodologia adotada nesta investigação (descrita sumariamente no ponto 3 desta introdução), seguindo cinco etapas: i) natureza do estudo; ii) problema de investigação; iii) objeto de estudo; iv) instrumentos de recolha de dados e v) tratamento da informação empírica. Salienta-se no ponto 1, a figura 11 “Desenho investigativo do estudo” que tem a particularidade de fornecer uma visão de conjunto da metodologia investigativa intrínseca à problemática em estudo. No que se reporta ao ponto 5.1, evidencia-se o *corpus* da análise qualitativa Nós em Árvore, que constitui o ponto de partida para a fase de Questionamento, na qual se formulam nove perguntas em correspondência com os objetivos de investigação (cf. quadro 22) por forma a dar resposta às questões de investigação. Em relação ao ponto 5.2, realça-se os procedimentos relativos ao tratamento da análise contida nos questionários, especificamente, a correspondência entre as questões abertas e as categorias de resposta (cf. quadro 23) e a formulação de hipóteses, contributo imprescindível à análise dos resultados pela aplicação deste instrumento.

No sexto capítulo apresenta-se a análise dos dados. Um primeiro ponto é referente à análise qualitativa que teve como alcance todo o *corpus* de dados codificado efetuada a partir das perguntas colocadas na fase de Questionamento na funcionalidade “Matrizes” (cf. quadro 22), identificou-se um conjunto de indicadores para cada subcategoria, o qual sustenta a análise comparativa entre as escolas objeto de estudo. A análise dos dados é fundamentada por unidades de registo e segue a ordem das perguntas que constam na fase de Questionamento, tendo como princípio orientador os objetivos da investigação. Apresenta-se, ainda, a correspondência entre os objetivos da investigação e a síntese da análise dos resultados realizada ao *corpus* dos documentos. Um segundo ponto reporta para a análise estatística descritiva dos dados pela aplicação do questionário, a qual comporta três elementos: i) a distribuição de frequências; ii) as medidas de associação entre variáveis e iii) a análise das diferenças entre as práticas de liderança identificadas empiricamente nas escolas estudadas, de forma a dar resposta às questões de investigação

(Fortin, 2009). Por último, apresenta-se também, a síntese da análise dos resultados obtidos pela aplicação do questionário em correspondência com os objetivos de investigação.

No capítulo sete, pretende-se dar resposta às questões de investigação, assim, através da discussão dos resultados relaciona-se a interpretação dos resultados obtidos pela análise do *corpus* documental e pela aplicação do questionário com o quadro teórico de referência. A discussão dos resultados segue a lógica dos objetivos definidos (cf. capítulo V ponto 2.4), face à questão de investigação. Destaca-se a figura 22, que contém as dimensões da liderança exercida em contexto das escolas objeto de estudo, construídas através da análise dos resultados ao *corpus* documental (cf. figura 20) e da análise dos resultados pela aplicação do questionário (cf. figura 21), consideradas fundamentais à discussão dos resultados e contributo relevante em termos científicos. A discussão dos resultados permite inferir que o sentido e as práticas das lideranças exercidas nas escolas estudadas aponta para uma liderança do tipo “democracia participada” sedimentada por uma cultura organizacional incrustada em valores para uma cidadania democrática.

As conclusões permitem responder à questão de investigação e delinear propostas passíveis de desencadear a reflexão e o debate sobre o processo das lideranças escolares enquanto constructo decisivo no funcionamento organizacional das “boas escolas”.

Importa referir que a elaboração desta tese teve por base as Normas adotadas pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Primo & Mateus, 2008).

## **PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

## CAPÍTULO I

### **Cultura organizacional de escola: conceptualização**

---

(...) a escola é em si mesma um fenómeno cultural, seja a um nível institucional mais lato, seja a um nível local e comunitário mais restrito.

(Torres, 2004, p.28)



Pretende-se neste primeiro capítulo uma análise conceptual sobre a cultura organizacional de escola, num olhar sobre a centralidade da cultura, num entrecruzar com a cultura escolar, sendo objetivo primordial fundamentar a cultura organizacional de escola alicerçada no quadro das “boas escolas”. Com enfoque na questão relativa às lideranças, cuja ênfase se coloca na relação entre o líder e a cultura da organização (Schein, 2004).

Assim, a reflexão aqui explanada organiza-se em torno de quatro eixos analíticos:

1. Cultura organizacional: concepções e perspetivas
2. Processo de construção da cultura organizacional em contexto escolar
3. Problematização da cultura organizacional no quotidiano escolar
4. Relação entre lideranças e cultura organizacional de escola: especificidades da escola portuguesa

Transversal a esta reflexão crítica evidencia-se que “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 2005, p.11) e que a tríade diversidade, equidade e inclusão constituem princípios basilares na construção da cultura organizacional de “boas escolas”.

Partindo da premissa que a escola é um espaço de aprendizagens e partilha de saberes de todos e para todos, em que de acordo com Stoer e Magalhães (2005) *A diferença somos nós*, o que significa na perspetiva de Mota (2009) que “somos nós próprios que criamos as diferenças e dentro das nossas diferenças somos ‘desiguais’” (p.174), remete-se para a questão preconizada por Touraine (1998) “Iguais e diferentes: Podemos viver juntos?” reflexo do mundo globalizado e diversificado culturalmente.

## 1. Cultura organizacional: concepções e perspetivas

Neste contexto, alude-se ao conceito da cultura, sob a abordagem sociológica:

Quando os sociólogos falam do conceito de cultura, referem-se a esses aspectos das sociedades humanas que são aprendidos e não herdados. Esses elementos da cultura são partilhados pelos membros da sociedade e tornam possível a cooperação e a comunicação. Eles formam o contexto comum em que os indivíduos de uma sociedade vivem as suas vidas. A cultura de uma sociedade engloba tanto os aspectos intangíveis – as crenças, as ideias e os valores que constituem o teor da cultura – como os aspectos tangíveis – os objectos, os símbolos ou a tecnologia que representam esse conteúdo. (Giddens, 2008, p.22)

O Homem vive em sociedade, cria valores e normas, que regulam as suas práticas sociais, constrói a sua própria cultura e a sua identidade cultural, no espaço e no tempo e transmite-a a gerações vindouras através de processos de socialização. O indivíduo vive

num contexto simbólico caracterizado pela cultura que ele próprio cria, o que implica não só reinterpretá-la, como reproduzi-la e transformá-la (Gómez, 2004). A herança cultural da humanidade está em movimento, o que significa pensar a cultura imersa num arco-íris de diversidade humana, num entrelaçar de significados entre culturas, no mundo globalizado.

Nesta perspetiva, Costa (2004) ressalta que “a cultura é o poder primeiro de uma sociedade” (p.257), determina o *modus vivendi* – o sentido de pertença e de identidade do Homem.

Como afirma a UNESCO:

la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua. (2002, p. 7)

Com efeito, é na diversidade cultural que se encontra a riqueza da humanidade, fator de cidadania e motor de desenvolvimento na sociedade do conhecimento e da informação. No campo específico em análise a “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural”, proclama:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. (2002, Artigo 2º)

A cultura assume um papel fundamental na estruturação e organização da sociedade transversal a todos os domínios do social, ao que Hall (1997) designa por “centralidade da cultura”.

Mas o porquê da “centralidade da cultura” no novo milénio?

Esta questão remete para a dimensão epistemológica da cultura, o que de acordo com este autor, requer um olhar atento de como o conceito de cultura é usado na perspetiva analítica, compreensiva e explicativa de todas as significações das práticas sociais sob a perspetiva da mudança social no mundo globalizado. De facto “parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo” (Neto, 2003, p.5), ao invés da modernidade que pensava a cultura como única e universal, estando “por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural” (idem, p.7), na contemporaneidade assiste-se de acordo com

Hall (1997) a uma “revolução cultural”<sup>4</sup> que está espelhada no “entrecruzar de culturas”<sup>5</sup> (Gómez, 2004). Por seu lado, Santos (2005), realça, a este propósito que “ A globalização cultural assumiu um relevo especial com a chamada “virada cultural”, da década de oitenta, ou seja, com a mudança de ênfase, nas ciências sociais, dos fenómenos socioeconómicos para os fenómenos culturais ” (p.51), em que a diversidade cultural originou mudanças culturais, socioeconómicas e de valores.

Aqui, algumas questões se colocam: A cultura local está em risco? Como é vivida a tensão cultura local/cultura global? Quais os efeitos culturais da globalização? Se a globalização produz homogeneização, onde fica a diversidade cultural? Como pensar a cultura na contemporaneidade?

Importa entender o teor destas questões num mundo em que “a globalização (...) é a nossa maneira de viver actual” (Giddens, 2000, p.29), o que significa “vivermos cada vez mais num «único mundo»” (Giddens, 2008, 52). Sob esta perspetiva, a globalização é o eixo estruturante do mundo contemporâneo e o seu progresso deve-se aos meios de comunicação que estabelecem interações entre o Homem em todos os locais do globo, provocando alterações não só na esfera económica, mas também na política, na social, na cultural e essencialmente no quotidiano dos povos, redesenhando a identidade cultural dos mesmos, numa articulação entre cultura local e cultura global, destacando-se, aqui a tensão entre a homogeneização cultural e a heterogeneidade cultural, em que se assiste ao repensar da inter/multiculturalidade, a um diálogo entre culturas, espelho da sociedade atual, marcada pelas diferenças culturais (Giddens, 2008).

Julga-se pertinente, neste ponto, convocar o posicionamento de Santos (2005) relativamente à tensão entre cultura global e cultura local, a qual levanta discussões não unânimes entre diversos autores.

Como sintetiza o autor:

Acredita-se que a intensificação dramática de fluxos transfronteiriços de bens, capital, trabalho, pessoas, ideias e informação originou convergências, isomorfismos e hibridações entre as diferentes culturas nacionais, sejam elas estilos arquitectónicos, modas, hábitos alimentares ou consumo cultural de massas. Contudo, a maior parte dos autores sustenta que, apesar da sua importância, esses processos estão longe de conduzir a uma cultura global. (p. 53)

O autor em referência, defende o aparecimento de *culturas globais parciais*, o que significa que a cultura local não está em risco e que ambas “são socialmente produzidas no interior dos processos de globalização” (p.69), na mesma linha de pensamento se

<sup>4</sup> Refere-se, de acordo com o autor ao “sentido substantivo, empírico e material da palavra” (p.2). Salienta-se o papel assumido pela cultura na estrutura e organização da sociedade, a nível global, em que as trocas culturais se expandem pelo mundo através das tecnologias de informação.

<sup>5</sup> O autor refere-se a diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar, que impregnam o valor de transacções simbólicas através das quais cada indivíduo desenvolve a construção de significados.

posicionam Fortuna e Silva (2005) ao referirem que “a globalização de uns projecta-se na localização de outros, sejam eles grupos ou movimentos sociais, espaços ou monumentos, linguagens, artes ou saberes, actividade ou acontecimentos” (p. 422).

Neste contexto, Sacristán (2002) reporta-se à globalização cultural a partir de quatro perspetivas: i) como condição necessária para que a cultura persista e seja vivida pelo indivíduo; ii) como dinâmica que provoque o entrecruzar de culturas; iii) como atitude epistemológica na visualização dos problemas do mundo e iv) como dinâmica entre culturas numa perspetiva global.

É sob estas perspetivas que este autor desenvolve a abordagem em que inscreve a globalização cultural como condição imprescindível para que o fenómeno cultural percore num caminhar histórico, ressaltando o seu carácter dinâmico de intercâmbio entre as diversas culturas, assinalando a diferenciação cultural como riqueza universal. Do ponto de vista de Sacristán se os Estados-nação não excluem as culturas locais, a globalização como processo multidimensional valoriza a cultura própria a nível planetário, numa interconexão entre culturas – cultura local/cultura global.

Neste sentido Sacristán (2002) entende a globalização cultural como:

el proceso y el resultado del mestizaje que en la cultura se produce como consecuencia de las adaptaciones constantes en sus informaciones, saberes, formas de comportarse, etc., que llevan a cabo los individuos, al conectar o comunicar-se unos com otros o com sus obras y tradiciones. (p. 86)

No processo da globalização emerge um hibridismo na forma de pensar a cultura contemporânea, na análise dialética cultura global/cultura local, na figura 1, apresenta-se a dinâmica de transações e de fusão de culturas.

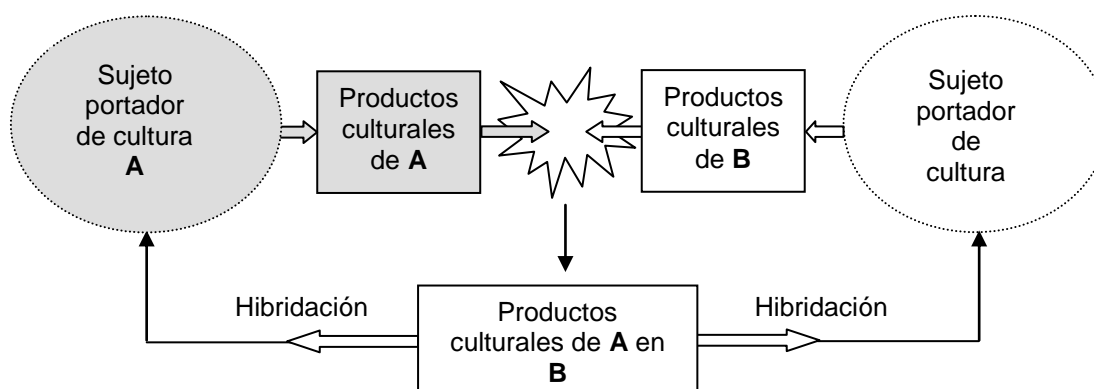


Figura 1 – Processos de comunicação de produções culturais. Fonte: Sacristán (2002), p.89.

O intercâmbio entre culturas é uma realidade, contudo há que preservar o direito à diferença. Destaca-se, assim, na relação entre cultura global e cultura local o que Sacristán

denomina de *conjunto de diversidades*. Na verdade a cultura é a identidade de um povo, anular a cultura local é perder as raízes históricas, tradições, valores, interesses conjuntos e expectativas que caracterizam a forma de estar e de viver num determinado espaço-tempo, que identificam quem fomos, quem somos.

Vive-se na era da globalização, contudo, por um lado, os traços culturais locais continuam para além do tempo e do espaço enraizados no modo de vida dos indivíduos, “dão continuidade e forma à vida” (Giddens, 2000, p.51), por outro, o *encontro de culturas*, marcado pelas diferenças culturais, concretiza o *vivermos juntos*, na descoberta imensurável da riqueza cultural a nível planetário e nacional.

No quadro em análise e de acordo com Sacristán (2002) a heterogeneidade cultural é efetivamente o processo a seguir no *mundo globalizado*.

Nesta ótica e de acordo com Delors (2005):

Há um número cada vez maior de Estados que, não só toleram as formas de expressão da diversidade cultural mas reconhecem que, longe de serem obstáculos perturbadores, o multiculturalismo e a pluriethnicidade são os verdadeiros pilares duma integração social democrática. (p.221)

Sob esta perspetiva, sublinha-se o “desafio a enfrentar pela educação do século XXI” (Delors, 2005),

ser capaz de fazer despertar uma cultura cívica democrática fundada nos direitos de fazer despertar e estimular, ao mesmo tempo, o respeito mútuo das culturas, na base do reconhecimento dos direitos colectivos de todos os povos do planeta, grandes ou pequenos, todos com os mesmos méritos. (p. 223)

Na centralidade deste desafio colocam-se as questões:

Na era da globalização como emergem e se imbricam a cultura global *versus* cultura local no espaço escolar? Que perspetivas para o século XXI?

## **2. Processo de construção da cultura organizacional em contexto escolar**

A cultura organizacional em contexto escolar perspectiva-se no âmbito da inclusão, da diversidade e da equidade, sob os critérios da democracia e dos direitos humanos, desafiando a (re)construção da escola. Neste contexto, o sentido da cultura escolar evidencia o pluralismo cultural.

Por conseguinte, para compreender o conceito de cultura escolar e de pluralismo cultural no mundo contemporâneo globalizado, considera-se premente, entender o sentido da escola.

poderá então defender-se que ela constitui um espaço público de experimentação institucional, no qual se podem dotar as futuras (e actuais) gerações com novos modos de pensar a construção de um mundo mais justo. Um mundo, no simbolismo da expressão de Paulo Freire (1993, p.46), «mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: unidade na diversidade». (Teodoro, 2003, p.65)

Sob a perspectiva *interacionista*, “ a ‘cultura escolar’ é a cultura organizacional da escola (...) é a ‘cultura’ produzida pelos actores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes” (João Barroso, 2005, p. 42), o autor refere como essenciais ao estudo da cultura escolar três dimensões: i) normas; ii) estruturas e iii) atores, como se apresenta na figura 2.

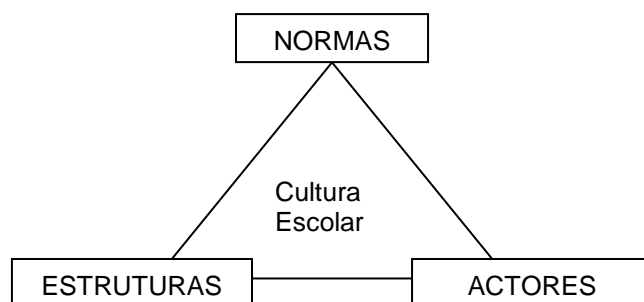


Figura 2 – Dimensões de referência da cultura organizacional. Fonte: João Barroso (2005), p.59.

Na mesma linha de ideias Gómez (2004) refere-se à cultura escolar, englobando um conjunto de ações, de significados e de comportamentos que refletem tradições, costumes, normas e valores que dão vida à organização da escola, influenciando determinadamente o currículo prescrito, as práticas pedagógicas e as aprendizagens dos alunos.

O pluralismo cultural, na perspectiva de Moreira e Pacheco (2006) “ implica escutar a multiplicidade de vozes, cada vez mais organizadas nas questões do multiculturalismo, que conferem significado curricular ao que se aprende” (p. 111). Enfatiza-se, assim, que os conceitos “cultura escolar” e “pluralismo cultural” encerram no seu todo, o significado da diversidade, em que o sentido da cultura escolar é indagado de acordo com Leite (2002) sob o entendimento da(s) cultura(s), como se observa na figura 3.

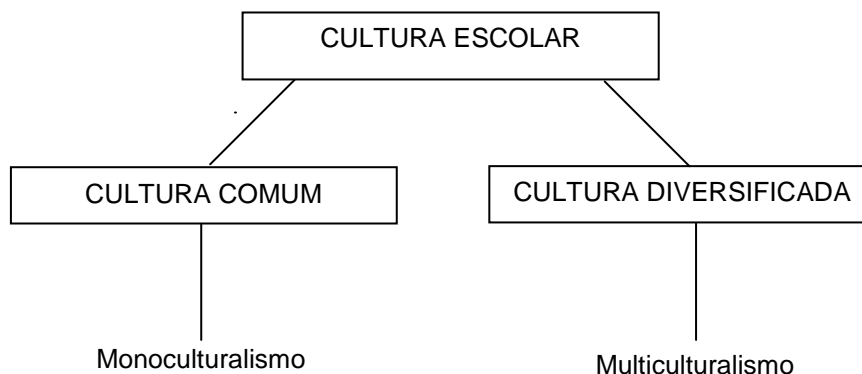


Figura 3 – Caminhos da cultura escolar no entendimento da(s) cultura(s). Fonte: Leite (2002), p.126.

No contexto escolar coabita uma diversidade de culturas, que dão vida e sentido à cultura escolar, de facto “cada indivíduo é portador de uma cultura que o identifica e o distingue” (Leite, 2002, p.124), se por um lado a escola é geradora de cultura, por outro, é influenciada pelas culturas existentes no seu contexto.

Como refere Silva (2010),

A cultura de uma escola não é, pois, algo monolítico e uniforme, coexistindo no seu seio várias subculturas, frequentemente em fricção mútua, gerando interacções positivas e negativas, o que tanto pode constituir um marco para a adaptação como para o desenvolvimento do ecossistema escolar. (p.35)

Neste sentido, observa-se uma dualidade: se é certo que se assiste a um currículo que contempla a diversidade sociocultural dos alunos (Leite, 2002), também se verifica que sendo influenciada pelas diversas culturas existentes no seu contexto, destaca as culturas de elite dominante e desvaloriza as minorias culturais, em que o *saber sobre* predomina sobre o *saber fazer* (Perrenoud, 1990), o que está explícito no currículo oficial (Gómez, 2004).

Ressalta-se, que na escola contemporânea, numa escola que se quer democrática – *uma escola de todos e para todos* – as práticas pedagógicas deverão ser indissociáveis da(s) cultura(s) numa perspetiva multicultural, em que os princípios do direito à diferença e da igualdade de oportunidades devem ter como linha de ação a valorização da diversidade cultural, o que implica um discurso pedagógico centrado num currículo flexível que atenda a heterogeneidade cultural no contexto da globalização (Leite, 2002).

É a perspectiva de todos os que apontam para a necessidade de ter em conta os contextos culturais dos alunos nos projectos curriculares, ou seja, de trabalhar na escola conteúdos culturais significativos que a todos propiciem a reconstrução do saber experiencial e o desenvolvimento de competências de participação nas comunidades locais, situando-as nas dimensões nacional e mundial. (Leite, 2002, p.104)

Neste contexto pensar a cultura organizacional de escola, implica pensar na organização curricular, nas práticas pedagógicas e na forma como é gerida – o que requer um ato reflexivo por parte de toda a comunidade escolar sobre os valores e as regras, as relações sociais e culturais que se vivem no quotidiano escolar, constituindo a própria identidade da escola (Alarcão, 2001; Barroso, 2005).

baseada em valores de justiça, equidade e solidariedade, na qual a partilha dos bens seja feita de um modo mais equilibrado, pelo maior número e, se possível por toda a gente. (...) Se assim não acontecer, será, com certeza, a convivência, a paz, no diálogo entre as diferentes culturas, a felicidade dos povos que será posta em sério risco. (Alarcão, 2001, p. 52)

De forma a dar resposta aos desafios da mudança e inovação da escola que urge com a sociedade emergente, a cultura organizacional de escola assume uma importância fundamental na resposta aos princípios da democracia participativa, da cidadania, da equidade e da inclusão, criando uma cultura de inclusão, o que significa o respeito pela diversidade humana, em que nenhum aluno é estigmatizado por ser diferente, mas respeitado na sua diferença. A globalização interconeta o planeta, logo a escola na sua multi-dimensionalidade, perspectivada entre o global e o local, deve preconizar, novas praxis de aprendizagem, de forma a responder às necessidades de um público escolar caracterizado pelos seus aspectos pessoais, mas também universais (Alarcão, 2001; Rodrigues, 2003).

A escola de hoje é confrontada com a diversidade cultural, o que por um lado constitui um desafio à mudança sob a perspectiva do repensar o desenvolvimento democrático da escola, por outro, constitui uma tensão no que se refere ao preservar da sua identidade.

Sob a perspectiva de Torres (2005) a cultura é entendida,

como o conjunto de valores, de crenças, de ideologias accionadas pelos actores nos processos de interacção social, assume o estatuto de variável intermédia entre a acção comportamental (ou a agência) e as condições objectivas impostas pela estrutura. Os sentidos da acção social só são perceptíveis pela identificação dos modelos culturais assimilados e reconstruídos pelos actores, nos vários contextos de socialização e aprendizagem social. Mesmo as opções estratégicas dos actores, condicionadas pelos estrangimentos impostos pelo contexto estrutural, exigem uma compreensão mais profunda dos códigos culturais mais ou menos sedimentados e cristalizados ao longo do percurso biográfico do actor, constitutivo da sua experiência individual e colectiva. (p. 438)

De acordo com a mesma autora, a cultura organizacional da escola,

Enquanto processo de construção dinâmica e interactiva, desenvolve-se historicamente por referência a factores multidimensionais cujo entendimento passa, em primeiro lugar, pela sua articulação com a estrutura e a acção. De acordo com os enunciados defendidos, a cultura organizacional da escola emerge,



na qualidade de categoria analítica, do processo de síntese operada entre a estrutura e a agência. (idem, p. 439)

O conceito aqui explanado remete para a análise das diferentes manifestações da cultura em contexto organizacional, de acordo com Torres (2008a) “No seio das organizações é possível encontrar pelo menos três tipos de cultura, consoante o grau e a especificidade das suas manifestações” (p.62):

1. “a *cultura integradora*, quando o grau de partilha e de identificação colectiva com os objetivos e valores da organização é elevado” (Torres, 2008a, p.62). Está-se na presença de uma cultura “caracterizada pela consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização. Na esteira da corrente funcionalista, ignora-se a possibilidade de emergência de eventuais inconsistências, conflitos, ambiguidades ou até de diferenciações entre subculturas” (Torres, 1997, pp. 40-41).
2. “a *cultura diferenciadora*, quando o grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, sendo provável a coexistência de distintas subculturas no mesmo contexto organizacional” (Torres, 2008a, p.62). Está-se em presença de “uma amálgama de subculturas diferenciadas que emergem num contexto particular. A partilha de ideias e valores só se torna clara quando referenciada à respectiva subcultura” (Torres, 1997, p. 43).
3. “a *cultura fragmentadora*, quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, frequentemente adstrita à mera esfera individual” (Torres, 2008a, p.62). Este tipo de cultura “ênfatiza as ambiguidades na vida organizacional contemporânea, cujas origens podem ser diversas: a simples ignorância acerca dos mais variados aspectos, problemas aparentemente complexos e insolúveis, multiplicidade de crenças e pontos de vista culturalmente diversos” (Torres, 1997, p. 46).

No contexto em análise, Torres (2008a) sublinha que o que interessa é “identificar diferentes manifestações culturais num determinado contexto organizacional, compreender os múltiplos processos que presidem à sua construção e o seu real impacto ao nível do desenvolvimento estratégico” (p. 62), especificamente, no contexto escolar.

Mas, qual os processo inerente à construção da cultura organizacional em contexto escolar?

Torres (2008a), explica a construção da cultura organizacional da escola a partir de dois eixos principais: o eixo horizontal (fora/dentro) e o eixo vertical (estrutura/acção).

Da intersecção entre os dois eixos resulta o recorte de quatro *quadrantes*, regulados por factores de incidência e expressão diferenciadas na construção cultural e simbólica: o *quadrante 1*, circunscrito ao binário estrutura/dentro, evidencia a centralidade da estrutura formal no processo de construção da cultura, induzindo uma relação de sobredeterminação da primeira sobre a segunda; o *quadrante 2*, localizado na intersecção entre a acção e o dentro, revela o protagonismo da agência humana no interior da organização na produção da sua cultura; o *quadrante 3*, situado na convergência entre a acção e o fora, aponta-nos para a influência exercida quer pelas trajectórias de socialização extra-escolar vivenciadas pelos autores escolares quer pelo *genótipo cultural* da comunidade/meio na construção da cultura organizacional da escola; por fim, o *quadrante 4*, restrito ao cruzamento dos campos estrutura/fora, sugere-nos a prevalência dos padrões estruturais, externamente contextualizados no nível político e na esfera profissional, no enquadramento das orientações normativas e culturais da organização escolar. (p.63)

Para uma explicitação mais precisa do processo de construção da cultura organizacional da escola apresenta-se a figura 4.

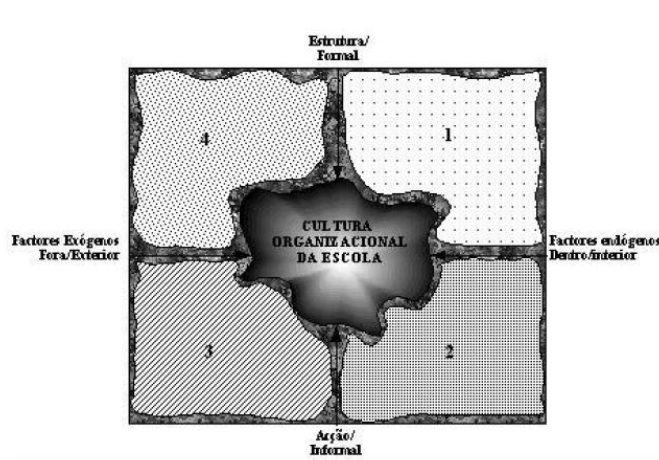


Figura 4 – Processo de construção da cultura organizacional da escola. Fonte: Torres (2008a), p.63.

Torres (2008a), afirma a ideia de escola como *entreposto cultural* “um espaço de cruzamento de culturas, de metamorfoses quotidianas de poder e de conflito, de relações diferenciadas entre atores escolares e educativos” (p.59), na qual as diversas culturas se cruzam e se confrontam no espaço e no tempo escolar. De acordo com a mesma autora “não podemos verdadeiramente compreender a importância das especificidades culturais de uma dada organização sem primeiro identificarmos os tempos, os lugares e os espaços em que elas ocorrem”, de facto “A relevância do simbólico e do cultural no contexto das

organizações será tanto mais significativa quanto melhor conhecermos os factores que contribuíram para o seu desenvolvimento” (idem, pp. 61-62).

Em relação à “imagem de escola como *entrepasto cultural*” defendida por Torres (2008a), julga-se pertinente apresentar o modelo analítico (cf. figura 5), para uma melhor compreensão do funcionamento da organização da escola.

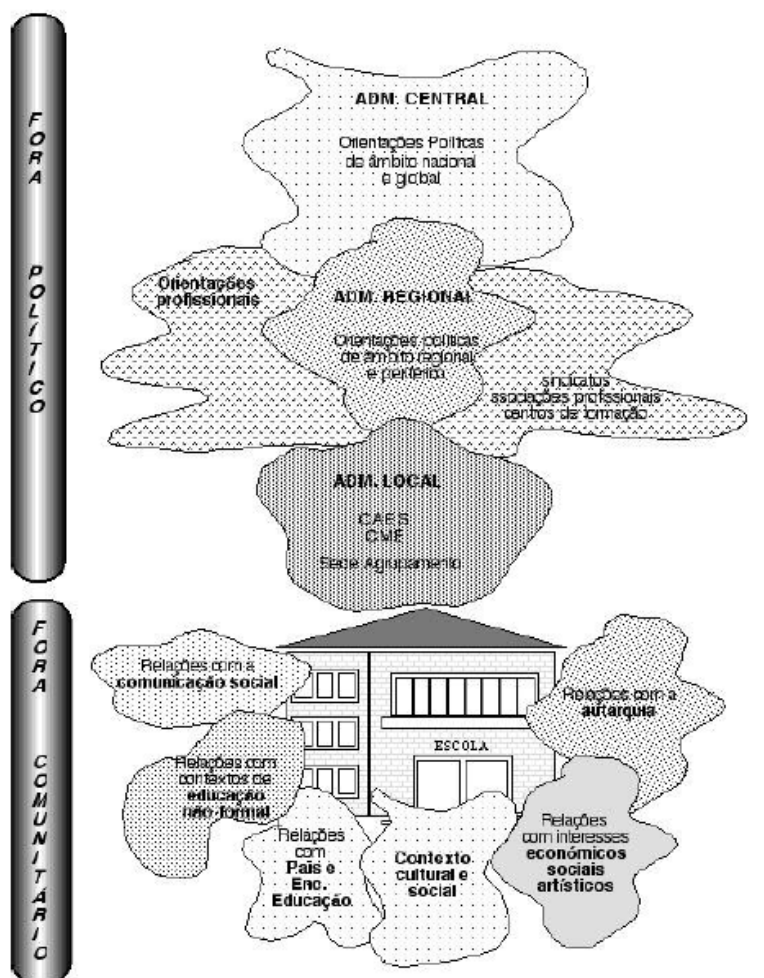


Figura 5 – A escola como *entrepasto cultural*. Fonte: Torres (2008a), p.65.

A imagem de escola como *entrepasto cultural* apresenta-se, de acordo com Torres “entre os vários espaço-tempos do *fora político* – situados e sobrepostos na complexa hierarquia da administração pública da educação (central, regional e local) – e do *fora comunitário*, perpassado por racionalidades, interesses e lógicas de poder distintas e, por vezes, contraditórias” (idem, p.66). Neste modelo a autora sublinha dois aspectos, por um lado “o tempo relativamente longo proporcionado pela convivência e pela interacção dos actores no contexto escolar, com as implicações que estes processos acarretam na

socialização e na construção e reconstrução de redes de significado individuais e colectivos” (idem, p. 66), por outro, a “aprendizagem dos artefactos que sedimentam a identidade organizacional” (idem, p. 66).

No seguimento das ideias de Torres,

O funcionamento de uma organização escolar pode assim ser dilucidado pela identificação das suas dimensões simbólico-culturais, nomeadamente pela sinalização das continuidades e das rupturas que as diversas conjunturas sociais, políticas, ideológicas e organizacionais tendem a produzir no quotidiano da escola. (idem, pp. 66-67)

### **3. Problematização da cultura organizacional no quotidiano escolar**

O fenómeno da globalização afeta de forma determinante as sociedades e todos os seus subsistemas, podendo ser encarado como uma etapa da expansão de culturas e de civilizações à escala planetária. A escola surge como um espaço de heterogeneidade social e cultural, o grande desafio que se lhe coloca é o (re)conhecimento da pluralidade cultural que envolve toda a comunidade educativa. Destacando-se, por um lado, as boas práticas enformadas em princípios democráticos, por outro, as considerações sobre o seu papel e as suas funções na sociedade atual (Giddens, 2000; Sacristán, 2002; Apple & Beane, 2000).

O (re)pensar a escola pressupõe refletir sobre esta e os diferentes tipos de sociedade, o que levanta algumas questões: quais os laços que unem as sociedades às organizações escolares e quais os elos que ligam a escola à sociedade?

A reflexão sobre estas questões baseia-se na análise sistémica da dialética entre sociedade/organizações escolares e tem como enfoque três tipos de abordagens sistémicas: i) centrada na autonomia dos sistemas; ii) centrada nas atividades dos sistemas e iii) centrada na globalidade dos sistemas (Bertrand & Valois, 1994).

As organizações escolares são concebidas como sistemas contendo quatro características fundamentais: i) visa fins e objetivos que lhe são indicados pelo meio social; ii) contém um conjunto de atividades ou processos que se desenvolvem no tempo e que concretizam a mudança organizacional; iii) é composta por uma estrutura e atores e iv) exerce as suas funções num espaço que lhe é próprio.

A escola é uma organização orientada por normas, leis e regras da sociedade, mas também lhe cabe aceitar, adaptar ou contestar essas orientações contribuindo para as modificações nela operadas. Compete-lhe dar resposta a situações advindas da sociedade, através de valores, comportamentos, capacidades e conhecimentos específicos transmitidos a todos os alunos, num diálogo inter/multicultural e no respeito pelo aluno-pessoa. Neste contexto, analisa-se o funcionamento da sociedade, apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Funcionamento de uma sociedade

Campo Paradigmático	Campo Político	Campo Organizacional
Relações entre: - Pessoas/Sociedade/Natureza - Conjunto de valores e interesses	Transformações definidas pelo campo paradigmático em normas, leis e regras	Área das organizações: define formas de autoridade e determina estatutos e papéis dos membros da organização

Fonte: Adaptado de Bertrand e Valois (1994).

As relações entre os três campos apresentados no quadro supracitado são caracterizadas por movimentos dialéticos, operando mudanças que têm repercussões na organização escolar, ou seja, estes campos interligam-se, observando-se uma dependência entre o campo político e organizacional, o que significa que a organização escolar depende do campo paradigmático que é traduzido em normas e leis pelo campo político.

Observam-se, assim relações bidirecionais que constituem a estrutura dialética do paradigma educacional, como se observa na figura 6.

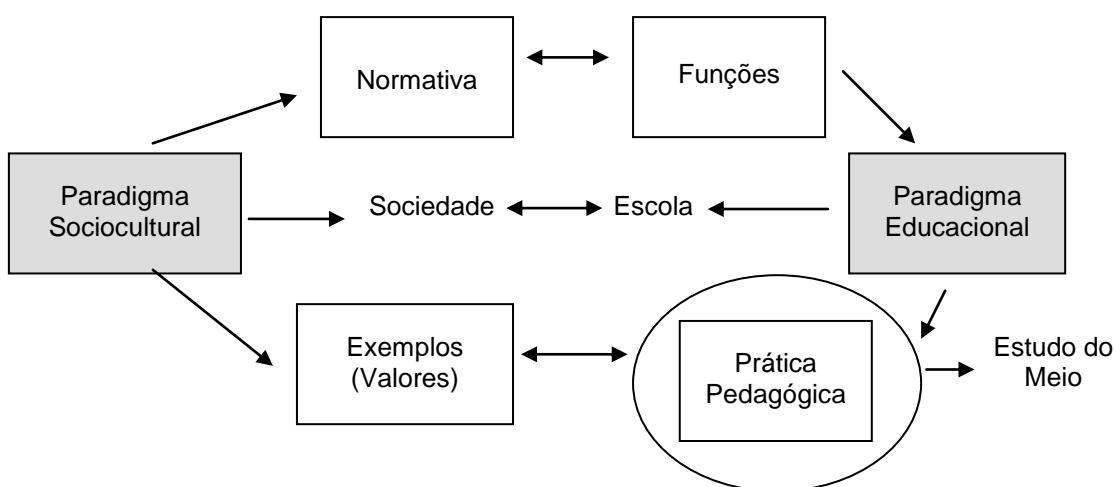


Figura 6 – Estrutura dialética do paradigma educacional. Fonte: Adaptado de Bertrand e Valois (1994).

O paradigma educacional pode ser abordado em duas perspectivas: por um lado assegura a transferência das exigências da sociedade à organização escolar; por outro lado, traduz os resultados da reflexão e da prática pedagógica que a organização educativa pode transmitir à sociedade, ou seja, constitui um elo de ligação entre o paradigma sociocultural e as práticas pedagógicas. Assume, ainda, uma dimensão normativa, na medida em que a organização escolar procura atingir fins e objetivos específicos, isto é, a sociedade procura

na escola a concretização de posturas e atitudes de forma a realizar as suas intenções, a escola, por sua vez, recorre a práticas pedagógicas que considera necessárias para levar a cabo tais intenções (Bertrand & Valois, 1994).

Mas, qual o papel da escola face à diversidade cultural? Quais os princípios ordenadores das boas práticas educativas face à relação com as diferenças culturais? Como convivem as múltiplas culturas no espaço escola? Como reage a escola face ao dilema cultura global/cultura local? Qual o caminho a seguir pela escola face ao carácter multicultural das sociedades contemporâneas?

afirmar a diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo, podem constituir para qualquer pessoa, passos positivos e libertadores, mas quando mal compreendido, este tipo de reivindicação contribui, igualmente, para tornar difíceis e até mesmo impossíveis, o encontro e o diálogo com o outro.

(...)

O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência dum património comum ao conjunto da humanidade. (Delors, 2005, pp.42-43)

No quadro destas ideias Leite (2002) considera a diversidade cultural como:

resultante das experiências e marcas das manifestações dos diferentes subgrupos – cada indivíduo é portador de uma cultura que o identifica e o distingue, e que abrange o conjunto de atitudes e de comportamentos característicos de um grupo social (tais como a língua, modos de vida, crenças, relações sociais, etc.). Por outro lado, cada indivíduo possui uma característica intercultural, na medida em que pertence a diferentes grupos, cada um deles portador de uma microcultura. (p.124)

A mesma autora considera a diversidade cultural dos alunos como fator potenciador de riqueza, enfocando dois aspectos fundamentais: i) a troca de experiências sociais/culturais e ii) o desenvolvimento de competências para viver e conviver com o diferente, evitando a xenofobia e o racismo. Visualiza-se, assim, uma “concepção humanista da educação e uma postura pedagógica e curricular que a entende como mediadora entre culturas” (Leite, 2002, p.125).

Neste contexto, parece, pois colocar-se em evidência que uma educação para a multiculturalidade, baseada no respeito pelas diferentes culturas, abre novos caminhos do *aprender a aprender* a partir do *aprender a conviver* na e com a diversidade. Defende-se, assim, a escola aberta ao pluralismo cultural como resposta ao desafio advindo da globalização.

Afigura-se, assim, urgente que se construam caminhos sólidos alicerçados num diálogo fundamentado entre cultura(s) e cultura escolar, num (re)pensar a escola como espaço de *cruzamento de culturas*, através das quais se desenvolva a construção de significados inerente à cultura de cada indivíduo (Gómez, 2004).

A centralidade da cultura é intrínseca às boas práticas pedagógicas (Sacristán, 2002), é evidente que os discursos subjacentes à diversidade cultural e às boas práticas não podem ser dissociados, numa escola que se quer de todos e para todos. Surge assim a necessidade de repensar o papel da escola, centrado em novas práticas pedagógicas, enfocando o respeito pelas raízes culturais de cada aluno, numa interação real com “Os valores que a escola elege e que pretende que marquem a sua cultura” (Santos et al., 2009, p.21).

Ressalta-se, nesta perspetiva e de acordo com Gómez (2004) um olhar que permita identificar as diferentes culturas que se cruzam no contexto escolar constituindo no seu todo uma *tela pintada* com as cores da diversidade humana. Esta pressupõe uma complexidade de significados, de expectativas e de experiências vivenciadas que enriquecem as aprendizagens do aluno, contribuindo para a construção da sua identidade, dos seus valores e do seu ser solidário, como se apresenta no quadro 2.

Quadro 2 – Culturas que se cruzam no espaço escola

<b>Cultura Crítica</b>	<b>Cultura Académica</b>	<b>Cultura Social</b>	<b>Cultura Institucional</b>	<b>Cultura Experiencial</b>
Presente nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas.	Refletida nas concretizações que constituem o currículo.	Constituída pelos valores hegemónicos do cenário social.	Presente no papel, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica.	Adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios culturais espontâneos.

Fonte: Adaptado de Gómez (2004).

Mas, como compreender a complexidade do entrecruzar de culturas no espaço escolar? Como respondem a escola e os professores? Como aprendem e se relacionam os alunos com as aprendizagens no espaço multicultural?

O primeiro passo a ser concretizado consiste em recriar a escola como espaço consciente de diversidade cultural, onde se estimule, se respeite e se viva livremente cada cultura (Gómez, 2004).

No quadro desta problematização, afigura-se relevante a (re)construção de uma escola democrática e participativa, sob a ótica do impacto da cultura organizacional como eixo norteador da escola, o que implica reflectir sobre as questões:

O que é a escola? Qual o sentido de fazer escola? Qual a missão da escola? Tais questões deverão também ser transportadas para as especificidades da escola portuguesa.

#### 4. Relação entre lideranças e cultura organizacional de escola: especificidades da escola portuguesa

A escola é considerada uma organização educativa com uma cultura própria, constituída por um conjunto compartilhado de normas, requisitos, valores e disciplina profissional partilhados pela comunidade educativa, que reflete a ambição que os estabelecimentos de ensino têm em oferecer melhor qualidade de educação, a qual está espelhada e fundamentada no projeto educativo. Contudo a cultura organizacional do sistema educativo é fortemente marcada pelas questões de ordem político-partidária, a nível macro e pelas conceções de gestão assumidas pelos líderes escolares, a nível meso (João Barroso, 2005; Silva, 2010; Torres, 2008a).

A este respeito, Torres (1997), salienta que:

Completamente divorciada da cultura societal, considera-se que cada organização-escola, à semelhança de um 'reservatório', tem e produz a sua cultura, resumindo-se esta apenas a todo um sistema de significados e representações idealizadas resultantes de uma socialização dos actores escolares, pré-programada pela direcção-gestão. Trata-se, conseqüentemente, de uma socialização operada de *baixo para cima* (actores/topo) não se acreditando, assim, no poder de influência recíproca, subjacente a qualquer interacção social, o que à partida exclui a possibilidade de existência simultânea e dialéctica de uma socialização de *cima para baixo* (topo/actores) e de *baixo para cima* (topo/actores). (p. 78)

Na opinião de Silva (2010),

Num país; como Portugal, onde o centralismo administrativo tem gerado a uniformidade das instituições educativas, a diversidade gera inquietudes e faz estremecer os que fazem do padrão único o mito da igualdade. O melhor garante de equidade e eficácia do serviço público de ensino é a afirmação das identidades culturais de cada escola, geradoras de climas específicos, identificados com cada contexto, onde a liberdade de ensinar e aprender, embora condicionadas aos objectivos nacionais, respeitem as particularidades locais e reflectam as lideranças existentes. (pp.40-41)

A escola é uma organização com uma identidade e uma cultura que lhe é própria “resultado das complexas relações que se estabelecem por parte dos diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo” (Silva, 2010, p. 34). De acordo, ainda, com este autor, a cultura escolar “é essencialmente dinâmica, os valores, as crenças, as normas, os regulamentos são constantemente reinterpretados em função das circunstâncias concretas de cada momento” (p.35). No que respeita à função do líder, Silva (2010) refere que aquele detenha valores fortemente definidos e expressos na missão da escola tem um papel determinante na “transformação ou afirmação” da respetiva cultura organizacional.



O autor em apreço no estudo sobre “Líderes e lideranças em escolas portuguesas”, descreve as características da cultura organizacional da escola apontadas por Lorenzo Delgado<sup>6</sup>, que se revestem de particularidades que se julgam pertinentes para um melhor entendimento da relação entre liderança e cultura organizacional de escola.

- Cada escola e cada aula geram a sua própria cultura.
- A cultura de uma escola não é algo monolítico e uniforme. No seio de uma mesma organização podem coexistir, colaborar ou friccionar várias subculturas.
- A cultura constitui um marco tanto para a adaptação como para o desenvolvimento do ecossistema escolar: os membros participam e personalizam os valores e crenças comuns, quer dizer, adaptam-se a determinada cultura ao mesmo tempo que a transformam, o que influi mais na integração dos grupos do que os mecanismos formais e burocráticos.
- Embora possua certa estabilidade, a cultura é essencialmente dinâmica, sendo constantemente reinterpretados os valores e crenças e renegociados os seus significados em função dos acontecimentos concretos que se vão apresentando e aos quais há que aplicar aqueles valores e crenças.
- A sua base é precisamente esse dinâmico intercâmbio e negociação de significados até chegar a um conjunto que pode ser compartilhado pelos seus membros.
- Deve ter-se em conta que certos aspetos de cada cultura estimulam ou inibem determinadas condutas dos seus membros, dinâmica que é importante para que estes se sintam satisfeitos consigo mesmos e com o ambiente em que necessariamente estão mergulhados.
- Finalmente, importa sublinhar que uma organização não funciona simplesmente porque tudo está bem regulamentado e se definem com todo o detalhe e funções da mesma. (Silva, 2010, pp. 35-36)

De acordo com este autor, o líder “é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos” (p.53), enquanto que a liderança “é a acção que assegura a condução do grupo na direcção prevista” (idem, 53). Sob esta perspetiva, o papel do líder é fundamental entre a liderança que exerce e a cultura da escola pela qual se rege e transmite à comunidade educativa.

Como afirma também, Silva (2010) na conclusão do estudo acima mencionado, cabe ao líder “reger-se por um quadro de valores constitucionalmente reconhecido e por princípios éticos e morais fundados no pluralismo, no respeito mútuo e na aceitação da diferença” (p.190), o autor reforça a ideia de que a ação do líder “deve ser uma referência e fonte de inspiração para colaboradores, alunos, famílias e Comunidade” (idem, p.190).

Neste contexto julga-se pertinente referir as palavras de Fontoura (2006):

as culturas de escola não devem ser perspectivadas como unitárias, fixas, normativas ou inertes, uma vez que a cultura resulta de um processo dialético historicamente contextualizado e a escola é uma organização social que se vai construindo e recriando com as pessoas que a habitam, através de complexos

---

<sup>6</sup> Lorenzo Delgado, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

processos de interação interna e externa. A cultura desenvolve-se durante o curso da interação social. (p.59)

Ao que acresce salientar que a cultura se apresenta “não apenas como conjuntos de valores representações e normas, mas também como modos de acção e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) suas experiências de trabalho” (Jorge Lima, 2003, p.20).

Neste sentido, importa sublinhar de acordo com Day (2001) que “a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (p.127). Cabe às lideranças a responsabilidade de construir a cultura de escola, de a manter e de a transmitir à comunidade educativa. Como referem Hargreaves e Fink (2007) “ Numa escola, a liderança não se limita ao director, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais” (p.173).

No quadro em análise importa referir a obra de Schein (2004) “Organisational culture and leadership”, de importância relevante por estudar a liderança sob a perspetiva da cultura organizacional, estabelecendo uma inter-relação entre os dois constructos.

culture is the result of a complex group learning process that is only partially influential by leader behavior. But if the group's survival is threatened because elements of its culture have become maladapted, it is ultimately the function of leadership at all levels of the organization to recognize and do something about this situation. It is in this sense that leadership and culture are conceptually intertwined. (p.11)

Nesta linha de análise julga-se oportuno destacar o estudo de Barzanò (2009) “Cultura de liderança e lógicas de responsabilidades” que sustenta os trabalhos desenvolvidos por Schein<sup>7</sup> (1992), os quais remetem o “conceito de cultura para o nível da organização” (idem, p. 38), pondo em destaque a relação entre o líder e a cultura da organização.

Schein coloca uma ênfase central no papel do líder, afirmando que lideranças e cultura são duas faces da mesma moeda. Líderes são aqueles que criam as culturas e as organizações: determinam os critérios para a liderança e gerem a evolução cultural e a mudança, por forma a que o grupo consiga lidar com a mudança do contexto e sobreviver a ela. (Barzanò, 2009, p. 39)

A propósito, realçam-se as palavras de Maria do Carmo Clímaco escritas no posfácio ao estudo de Barzanò (2009).

---

<sup>7</sup> Schein, H. (1992). *Organisational culture and leadership*. São Francisco: Jossey Bass.

Existe nas entrevistas dos diretores portugueses um entusiasmo genuíno pela vivência democrática no contexto escolar. Todo o projeto educativo se tornou num projeto político, que ainda conserva muitas das características da cultura revolucionária dos primeiros tempos, avivadas de tempos a tempos, conforme os contextos da ocasião (...). Todavia sabe-se que a par das direcções colegiais e promotoras de trabalho cooperativo, existem muitos outros estilos de ser direcção e de ser poder nas escolas, que continuando a reclamar-se de gestão democrática, porque foram eleitas, recorrem pouco à consulta e à negociação interna. (...) Esta coexistência de valores e de modelos que se foram consentindo e construindo, mas não reflectidos, no contexto de uma administração continuamente centralizada, mesmo quando desconcentrada, faz perguntar se a cultura de participação e de gestão democrática está efetivamente tão enraizada nas escolas portuguesas que vai ser continuada com o novo modelo de gestão das escolas? Em si mesmo, não parece impeditivo. Porém, será que a construção de uma comunidade educativa, solidária e democrática, crítica e centrada nas pessoas, nas aprendizagens e no exercício profissional da docência é suficientemente forte como cultura dominante? (p.328)

Nesta reflexão inscreve-se a relação entre as práticas de liderança que se afiguram democráticas e a cultura organizacional de escola, em que se denota uma preocupação com a forma como a cultura é pensada e perspectivada, num questionar específico sobre a cultura dominante.

Neste enquadramento alude-se ao estudo de Torres (2008b) sobre “Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária”, cujo foco de análise recai sobre as “práticas de gestão e de liderança exercidas no contexto da escola pública tendo como matriz teórica de referência as especificidades culturais e simbólicas construídas na *long durée* no contexto escolar” (p. 77).

Torres adota uma abordagem reflexiva em torno da compreensão “dos processos de definição local da missão da escola e do exercício da liderança e do modo de organização pedagógica assumida e operacionalizada nos estabelecimentos de ensino” (p.93).

A autora sublinha que,

A imagem de escola como *entreposto cultural*, um espaço de cruzamento de culturas de proveniências diversas, permitiu desenvolver um olhar holístico sobre os processos de liderança, perspectivados simultaneamente como extensões e reflexos da cultura organizacional da escola e como relevantes factores de regulação cultural e simbólica. (...) os actuais gestores e líderes escolares encontram-se no centro de uma verdadeira encruzilhada: por um lado, procuram preservar os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro lado, são coagidos externamente a incorporar um perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, da *performance*, dos resultados contábeis. A conciliação entre estas duas lógicas de sentido oposto, que confronta os valores da democracia e da participação com os valores da eficácia e da produtividade, tem vindo a fragilizar os processos de liderança escolar. (pp. 91-92)

Em relação ao perfil de liderança “interpõe-se o património cultural e identitário da escola, funcionando como uma matriz simbólica reguladora dos processos de gestão e

liderança” (idem, p.92), quanto à missão da escola, depara-se “a difícil missão de reinventarem fórmulas de mobilização local dos actores e de reposição quotidiana do sentido cívico e democrático inerente à escola pública” (idem, p. 92).

Pela temática ora explanada cabe a vez de referir a obra “Cidadania e liderança escolar” de Sanches, Veiga, Sousa e Pintassilgo (2007), a qual alude ao projeto “Cidadania e liderança da escola: discursos, imagens e experiências” tendo como linha orientadora entre outros objetivos “Caracterizar as lógicas de liderança conducentes a práticas e a projectos em educação para a cidadania na escola aprovados ao nível das suas estruturas organizativas e pedagógicas” (p.7).

Como referem Sanches et al.,:

este projeto procurou contribuir, em primeiro lugar, para um conhecimento mais aprofundado dos contextos e experiências que a escola proporciona aos alunos em termos da educação para a cidadania, bem como dos efeitos das políticas oficiais na produção de diferentes discursos sobre cidadania. Em segundo lugar, procurou-se contribuir para a compreensão das lógicas de construção de cidadania na escola e de que modo elas se enraízam ou não em momentos históricos relativamente próximos. (p.7)

A obra em referência “ilustra muito do trabalho realizado no âmbito do projecto, abrangendo também contribuições de outros autores apresentadas no *Colóquio Cidadania e Liderança Escolar*” (idem, p.7).

Dos quais se destaca, pela especificidade do ponto em análise, o texto de Licínio Lima “A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas”. O autor refere que:

as escolas e os agrupamentos permanecem longe do estatuto de organizações educativas democráticas e autónomas, em direção ao seu autogoverno, e a administração do sistema escolar revela-se distante do grau mínimo de democratização e de descentralização que seria exigível para que as escolas alcançassem o referido estatuto. (p. 55)

Como reitera Maria de Fátima Sanches no texto intitulado “Por uma cidadania activa e crítica: representações de alunos dos ensinos básico e secundário”,

Apesar de minimizado o investimento na educação pública, o discurso oficial mais recente (ainda) renova e recrudescer os seus apelos para valores e finalidades mais amplos do que as confinadas nos propósitos estritos das disciplinas, para o desenvolvimento e sustentação de uma cultura democrática (de inclusão social e cultural) que actue segundo os princípios de uma verdadeira *polis* educativa. (p.152)

Constata-se, em suma, que a escola é fortemente marcada pela interdependência entre liderança e cultura organizacional, aí construída, vivenciada e partilhada.

## CAPÍTULO II

### **Das escolas eficazes à construção de “boas escolas”**

---

(...) a escola constitui-se como lugar estratégico de mudança.

(Bolívar, 2003, p.19)

No presente capítulo pretende-se um olhar crítico sobre a escola que temos e a escola que queremos, evidencia-se, por um lado, o contexto histórico no qual a escola adormeceu, onde se destaca a crise em que mergulhou, uma crise que se propaga face aos desafios da contemporaneidade, pondo em questionamento o sentido e a função da escola, por outro, a análise dos conceitos mudança e inovação, no âmbito da globalização e da sociedade do conhecimento numa perspetiva crítica da escola do terceiro milénio, que se pretende desprender das raízes da escola tradicional do século XIX, para horizontes pedagógicos inovadores (Licínio Lima, 2006; Sebarroja, 2001; Teodoro, 2009).

Perspetiva-se a inovação associando-a à mudança e às pedagogias inovadoras, sob um outro olhar da organização e do conhecimento escolar, que se concretiza numa democracia participada, centrada no aluno, no professor reflexivo e no repensar das funções da escola – âncora da sociedade globalizada, premissa da equidade e da diversidade, em que o *direito de aprender* constitui um dos pilares das “boas escolas”.

A reflexão sobre este cenário centra-se em três diretrizes:

1. O movimento das escolas eficazes
2. A melhoria da escola: uma outra escola
3. As “boas escolas”: instituições educativas para todos

Neste processo “a escolarização tende a afirmar-se como única modalidade legítima de se pensar a educação” (Stoer, Cortesão & Correia, 2001, p.21). O que implica a reconfiguração da escola, onde imperam os pressupostos axiológicos de justiça, de igualdade de oportunidades e de conhecimentos (Crahay, 2002).

Neste contexto Bolívar (2003) faz notar que:

a escola se constitui como pilar central da melhoria. Assim, movimentos como *escolas eficazes*, melhoria da escola e reestruturação escolar, apesar das suas diferenças e orientações específicas, convergem em considerar a escola enquanto organização como unidade base de mudança. (p.17)

Sob este enfoque reside a relevância da análise ora desenhada que pretende (des)construir o movimento das escolas eficazes em favor da construção das “boas escolas”.

## 1. Movimento das escolas eficazes

A investigação do movimento das escolas eficazes nasceu nos países anglo-saxónicos, mais precisamente, nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, no início

dos anos 70. A partir daí emergem inúmeros estudos teórico-práticos em diversos países, assumindo uma multiplicidade de enfoques metodológicos ao longo de três décadas. Os estudos de Murillo (2005) descrevem quatro etapas que relatam num tempo histórico a investigação sobre eficácia escolar, como se descreve no quadro 3.

Quadro 3 – Etapas de investigação das escolas eficazes

<b>1ª Etapa – reações às conclusões do estudo de Coleman (1966)</b>
<p>Coleman conclui que a escola não tem um papel relevante no rendimento dos alunos, este é marcado pela sua origem social. As reações a esta conclusão conduzem ao despoletar de estudos quantitativos, entre os quais se destacam pela sua influência os de Jencks e colaboradores (1972); Smith (1972); Christopher Jencks, et al. (1972) e os de Mayeske et al. (1972), que objetivam calcular a magnitude da influência da escola sobre o rendimento académico dos alunos.</p>
<b>2ª Etapa – primeiros estudos sobre escolas eficazes</b>
<p>1. Weber (1971) as suas pesquisas tem como enfoque metodológico o estudo de caso. Conclui que a escola incide sobre o rendimento dos alunos e delineia os primeiros fatores da escola eficaz: forte liderança instrutiva; bom clima escolar, atividades centradas no ensino da leitura; altas expectativas sobre os alunos; ensino individualizado e avaliação constante do progresso dos alunos.</p> <p>2. Edmonds (1979) a partir de estudos anteriores elaborou o <i>Modelo dos 5 factores</i> das escolas eficazes (idem, p.6): 1) liderança forte; 2) clima de altas expectativas em relação ao rendimento dos alunos; 3) atmosfera ordenada e tranquila; 4) aquisição de destrezas e habilidades básicas e 5) avaliação regular do progresso dos alunos.</p>
<b>3ª Etapa – Consolidação da investigação sobre eficácia escolar</b>
<p>1. Publicação das obras que <i>marcam</i> o início da investigação sobre eficácia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>School social systems and student achievement</i> de Brookover et al., (1979) elege como constructo a <i>estrutura social da escola e clima social do centro</i>; os resultados escolares incluem rendimento académico, autoconceito da capacidade académica e autoconfiança dos alunos.</li> <li>- <i>Fifteen thousand hours</i> de Rutter et al., (1979). Os resultados da pesquisa indicam uma influência significativa do <i>fator escola</i> no rendimento escolar dos alunos.</li> </ul> <p>2. Dois importantes trabalhos encerram esta etapa: <i>Junior school Project</i> de Mortimore et al., (1988) e <i>Louisiana school effectiveness studies</i> de Teddlie &amp; Stringfield (1993).</p>
<b>4ª Etapa – Estudos multinível</b>
<p>1. Publicação do artigo <i>Metodologia de investigação sobre eficácia escolar</i> de Aitkin &amp; Longford (1986).</p> <p>2. Elaboração de modelos compreensivos de eficácia escolar.</p> <p>3. Trabalhos em destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The victorian quality of school Project (Hill, Rowe &amp; Jones, 1995), estudo desenvolvido na Austrália que objetiva: estabelecer as características das escolas em que os alunos apresentam atitudes e comportamentos positivos.</li> <li>- Sammons, Thomas &amp; Mortimore (1997), desenvolvem no Reino Unido um estudo sobre análise da eficácia das escolas secundárias.</li> </ul> <p>4. Estudo do Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO (LLECE, 2001) define como variáveis: cultura escolar, prática de aula e recursos da escola, usou como metodologia os Modelos Multinível.</p>

Fonte: Adaptado de Murillo (2003a, 2005).

A proficiência da investigação das escolas eficazes concebe, a construção de um modelo teórico de eficácia escolar como o marco da dinâmica investigacional. É neste contexto que Murillo (2003a, pp. 22-30) aponta quatro propostas:

1. Modelo integrado de eficácia escolar de Scheerens (1990);
2. Modelo hierárquico de efeitos escolares de Stringfield e Slavin (1992);
3. Modelo de eficácia docente de Creemers (1994);
4. Modelo de eficácia escolar de Sammons, Thomas e Mortimore (1997).

De entre os modelos descritos Murillo (2008) destaca o Modelo de eficácia escolar de Sammons, Thomas e Mortimore (1997) que resulta da análise das escolas secundárias, por articular entre si a revisão do modelo de Creemers (1994), por incluir os resultados da investigação *Differential School Effectiveness Project* e pela congruência dos fatores que caracterizam as escolas eficazes – centro docente, departamento e aula.

Murillo (2003a) aponta como linhas diretrizes deste modelo:

La gestión del centro incide en la eficacia académica a través del director y el funcionamiento del equipo directivo en el nivel escolar y a través del liderazgo de la jefatura de departamento en el nivel de departamento. En contraste con otros factores, el apoyo y la implicación de las familias debería ser visto como una característica que se encuentra sólo parcialmente bajo el control del centro.

(...)

Un entorno seguro y ordenado y una política escolar clara sobre el comportamiento y coherentemente aplicada parecen ser condiciones necesarias, pero no suficientes, para la eficacia académica. Los procesos de aula, especialmente la calidad de la enseñanza, ejercen un impacto directo sobre el aprendizaje y la motivación de los alumnos que afectan, a su vez, a los resultados académicos.

(...)

La capacidad y la experiencia de los docentes pueden ser vistos como entradas del proceso educativo, y pueden tener una influencia directa en la calidad de la enseñanza en el nivel del aula. (p.28)

Importa salientar que a construção dos modelos compreensivos de eficácia escolar objetivam, por um lado, explicar as investigações em curso e por outro, trilhar caminhos para investigações futuras. Vislumbra-se, assim, um melhor entendimento da conceptualização das escolas eficazes e um contributo audaz para uma melhor qualidade na educação (Murillo, 2003a, 2008).

Sublinha-se que o desenho de investigação sobre eficácia escolar, na atualidade, define o *fator escola* como o centro da pesquisa (Jorge Lima, 2008), nesta linha de ação a escola interfere positivamente no desempenho dos alunos através da forma como está organizada, pondo em destaque as políticas e as práticas escolares, enfoca os resultados académicos e é responsável pelo sucesso/insucesso dos alunos (Bolívar, 2003; Jorge Lima, 2008).



Como definir as escolas eficazes? O que as caracteriza? Quais os seus limites e possibilidades? Qual a influência que exercem no desempenho dos alunos?

A resposta a estas questões é um indicador da importância e contributo das escolas eficazes face aos desafios da sociedade contemporânea desencadeados pelo fenómeno da globalização. A reflexão, aqui esplanada sobre esta problemática, tem especial incidência sobre os fatores nucleares que caracterizam as escolas eficazes e que as distinguem das *escolas não eficazes*.

No campo em análise, Murillo (2003b) define escola eficaz como aquela que obtém o desenvolvimento integral de todos os alunos, o qual integra o rendimento prévio e a situação económica e cultural das suas famílias.

Esta definição contém três princípios básicos:

1. *El principio de equidad*. Una escuela será eficaz si (y sólo si) favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos. De esta manera, eficacia y equidad no sólo no son términos contrapuestos sino mutuamente necesarios.
2. *La idea de valor añadido*. No tiene sentido alguno hablar de rendimiento de un centro si no se consideran los elementos del contexto en el que se desarrolla. Concretamente, para que en la actualidad un centro sea considerado eficaz es necesario tener en cuenta tanto el rendimiento de los alumnos como la situación socio-económica y cultural de sus familias.
3. *Se preocupa por el desarrollo integral del alumno*. Una escuela no es eficaz si sus alumnos obtienen buenos resultados en pruebas de Lengua o Matemáticas pero no se preocupa de su formación en valores, bienestar o satisfacción. Una escuela será eficaz si desarrolla toda la personalidad de cada uno de sus alumnos. (Murillo, 2003a, pp. 2-3)

Murillo (2003a) esclarece que a investigação sobre escolas eficazes abarca no seu objeto de estudo duas preocupações em análise: i) calcular a magnitude da influência da escola sobre o rendimento dos alunos e ii) determinar quais os fatores que fazem com que uma escola seja eficaz.

De acordo com Murillo (2003a), Bolívar (2003) e Jorge Lima (2008) as inúmeras investigações sobre a eficácia da escola, sustentam o impacto desta sobre o rendimento académico dos alunos, dada a complexidade em quantificar a eficácia escolar, a análise recai sobre as características que têm as escolas em que os alunos apresentam um maior desempenho escolar.

Das investigações mais significativas (Fuller & Clarke, 1994; Contton, 1995; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens & Bosker, 1997), Murillo (2003a,) refere a concordância em 11 fatores que caracterizam as escolas eficazes, descritos no quadro 4.

Quadro 4 – Fatores que caracterizam as escolas eficazes

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Metas partilhadas, consenso e trabalho em equipa</li><li>2. Liderança instrutiva</li><li>3. Orientação face à aprendizagem</li><li>4. Clima escolar e de aula</li><li>5. Altas expectativas</li><li>6. Qualidade do currículo</li><li>7. Organização da aula</li><li>8. Acompanhamento dos alunos/avaliações frequentes</li><li>9. Aprendizagem organizada/desenvolvimento profissional</li><li>10. Participação da comunidade educativa</li><li>11. Recursos e instalações</li></ol>
--

Fonte: Adaptado de Murillo (2003a), pp.21-22.

Os fatores descritos são relevantes na organização das escolas eficazes, conquanto a sua eficácia implica a combinação no seu todo, perspetivando-se o “*ethos* ou cultura específica”, fator determinante na organização interna da escola (Bolívar, 2003, p.30).

Na perspetiva em análise Bolívar (2003) destaca duas características das escolas eficazes, por um lado, uma forte liderança instrutiva e por outro, uma cultura específica, neste sentido, o autor esclarece que:

as escolas que são “eficazes” requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efectivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas no currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, visto que as escolas eficazes se caracterizam por ter uma identidade, cultura ou visão diferenciada, estas instituições educativas (normalmente privadas) partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros. (p.30)

No contexto em análise, e de acordo com estado da arte, apontam-se os contributos, as limitações e implicações futuras do movimento das escolas eficazes.

Relativamente aos contributos para Murillo (2003a) o mais premente é a importância inquestionável da linha de investigação empírica das escolas eficazes, por ter influenciado determinantemente as políticas educativas à escala mundial. O autor enuncia seis contributos de grande relevo:

1. O reforço da autoestima profissional dos docentes;
2. O facto das escolas eficazes estarem estrutural, simbólica e culturalmente unidas;
3. O desenvolvimento de novos enfoques metodológicos em investigação educativa;
4. A importância do princípio de equidade;

5. A ideia de valor acrescentado em educação;
6. Conhecimento sobre os fatores relacionados com o desempenho escolar.

No que concerne às limitações e de acordo com Bolívar (2003) a mais evidente prende-se com as “poucas estratégias de inovação ou melhoria, por não ter analisado a própria dinâmica do processo de mudança” (p.32), por conseguinte o autor descreve três limitações neste encadeamento de ideias: a primeira refere a preocupação com um único indicador de eficácia – os resultados (quantificados) do rendimento académico dos alunos, a segunda, recai sob a existência clara de conexões, em termos de percentagens, entre a organização da escola e o rendimento escolar dos alunos, a última aponta o facto de não haver uma explicação de como uma escola se torna eficaz.

Relativamente às implicações futuras, Murillo (2003a, 2003b e 2008) considera fundamental que esta linha de investigação se debruce sobre a melhoria da eficácia escolar, objetivando, de acordo com Bolívar (2003) a construção de *uma teoria de mudança educativa* “elemento chave no movimento da ‘melhoria da escola’” (p.35).

Na opinião de Wrigley (2007), um longo caminho se advinha, onde a mudança e a inovação abrem novas perspetivas, preconizando a escola, como uma *casa de aprendizagem* enfocando claramente a visão e os valores, definindo e concretizando a grande meta que é o sucesso educativo de todos os alunos.

## 2. A melhoria da escola: uma outra escola

Importa desenhar um breve panorama das origens do movimento teórico-prático da melhoria da escola, o qual nasceu nos finais dos anos 60, como reação às reformas de carácter curricular e organizativo, emanadas do exterior da escola, liderado por docentes, diretores e investigadores preocupados em conhecer *como mudar a escola* (Murillo, 2002).

Neste percurso distinguem-se três fases que se caracterizam por três gerações de programas, descritas no quadro 5.

Quadro 5 – Fases do movimento teórico-prático da melhoria da escola

Primeira fase <b>Política centralizada</b> Programas desenhados por equipas exteriores à escola e generalizados a todas as escolas.
Destaca-se durante a década de 70 o modelo global – ISIP (International School Improvement Project- <i>ISIP</i> ) que se centra em dois pontos: i) as mudanças na escola têm de fazer referência às condições de aprendizagem, bem como às condições internas da escola e ii) os fatores contextuais são elementos condicionadores e modeladores de todo o processo.

(Continua)

Quadro 5 (continuação)

<p>Segunda fase <b>Centro escolar</b> Reestruturação escolar: a escola é o centro da mudança.</p>
<p>Destacam-se na década de 90 dois programas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O 1º de Hopkins (1996) e abarca quatro elementos, o primeiro elemento reúne três factos: pressões externas para a mudança; a história, valores e organização da escola; o segundo elemento descreve duas estratégias: prioridades que conduzem ao desenvolvimento da escola e as metas que se pretendem atingir quer no âmbito das aprendizagens dos alunos, quer do desenvolvimento dos professores; o terceiro elemento centra-se na capacidade de construir, aqui são apontadas duas condições, uma remete para as práticas da aula e a outra para o desenvolvimento da escola, o último elemento destaca como premissa chave a cultura da escola.</li> <li>- O 2º elaborado por Hopkins &amp; Lagerweij (1997) centra-se na capacidade da escola para aprender.</li> </ul>
<p>Terceira fase <b>Aula</b> Redesenhar a organização da escola: aprendizagem centrada no aluno</p>
<p>A partir de 1996 surgem por três linhas diretrizes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A 1ª requer uma colaboração investigativa com o movimento da eficácia escolar;</li> <li>- A 2ª tem como enfoque a escola como organização que aprende;</li> <li>- A última põe em destaque a influência exercida pelos programas da melhoria da eficácia escolar na cultura organizacional da escola.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Bolívar (2001; 2005a); Murillo (2002; 2003c).

Após um olhar histórico sobre o movimento investigativo da melhoria da escola, duas questões se colocam:

O que se entende por melhoria da escola? Como mudar e inovar a escola?

De acordo com os estudos de Murillo (2002) a ideia que melhor define o movimento de melhoria da escola é o conceito de mudança com enfoque na escola, ou seja, a escola é o eixo dinamizador da mudança.

Nesta perspetiva, importa considerar numa dimensão investigacional a mudança como o eixo propulsor da melhoria da escola, a qual se concretiza em sete princípios, descritos no quadro 6.

Quadro 6 – Princípios da melhoria da escola

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Está centrada na escola</li> <li>2. Implica toda a equipa educativa</li> <li>3. Constrói uma comunidade de aprendizagem que inclui toda a comunidade escolar</li> <li>4. É orientada pela informação obtida a partir da escola, dos alunos e da literatura advinda da investigação</li> <li>5. Promove a formação contínua dos professores</li> <li>6. Fomenta a capacidade para os alunos aprenderem</li> <li>7. Centra-se na análise do ensino e do currículo e no desenvolvimento de iniciativas para melhorá-lo</li> </ol>
--

Fonte: Adaptado de Murillo (2003c), p.3.

Para Murillo a melhoria escolar abarca no seu objeto de estudo dois aspectos fulcrais: i) as aprendizagens dos alunos e ii) o desenvolvimento da comunidade escolar (2002; 2003c).

Por conseguinte na centralidade da linha de investigação da melhoria da escola definem-se três marcos de análise: i) a política educativa; ii) a escola e iii) a aula (Bolívar, 2005a). Os quais constituem, de acordo o autor, lugar chave no programa de ensino, focando a política curricular e a organização da escola como núcleo preponderante na melhoria da escola, ressaltando, a importância em readaptar as imposições advindas da política externa com as prioridades internas e capacidades da escola e sublinhando a necessidade da autonomia escolar.

Neste quadro explicativo é relevante descrever o que Bolívar (2005b) designa por “el viaje a la mejora escolar”, com efeito, este autor enumera cinco fases numa dinâmica que pugna pela metodologia investigativa de carácter prático de importante interesse científico: i) onde estamos agora?; ii) onde gostaríamos de estar?; iii) como chegar até lá?; iv) que devemos fazer para consegui-lo? e v) onde iremos depois?

Bolívar traça à priori um conjunto de estratégias que permite inteligir no processo de melhoria escolar, um desafio fecundo de boas práticas, pugnando pela conexão entre a mudança e a inovação, redesenhando a complexidade da mudança educativa no (re)construir da melhoria da escola. Ora, as estratégias são as seguintes: i) constituir na escola um grupo claro e unificado para o trabalho de melhoria; ii) recolher e ter dados sobre os níveis de realização; iii) o foco de melhoria deve ensinar estratégias mais adequadas para satisfazer as necessidades do aluno e iv) as atividades de melhoria devem estender-se a toda a escola.

Na mesma linha em análise, Murillo (2003a) considera inquestionável a análise reflexiva dos processos, das estratégias e dos fatores de melhoria da escola. Assim, num primeiro momento e de acordo com o autor, alude-se a três fases que perspetivam a melhoria da escola: i) iniciação – a comunidade educativa decide iniciar o processo de mudança; ii) desenvolvimento – operacionalização do projeto de melhoria da escola e iii) institucionalização – a mudança está instituída na escola.

Num segundo momento e de acordo com o mesmo autor, o olhar analítico recai sobre quatro estratégias para a melhoria da escola: i) autoavaliação institucional – a investigação revela que este procedimento por si só não conduz à melhoria da escola; ii) desenvolvimento profissional dos docentes – a formação em contexto constitui uma estratégia de mudança efetiva, chave para o êxito de programas de melhoria escolar; iii) investigação sobre o currículo – os estudos revelam que o currículo flexível permite alterar conteúdos e metodologias, constituindo-se como estratégia fundamental para a melhoria da

escola e iv) investigação ação – constitui um passo importante no desenvolvimento do movimento de melhoria da escola.

Por último, de acordo com o estado da arte delineiam-se cinco fatores chave para a melhoria escolar:

1. A escola como centro da mudança – a mudança tem de acontecer a todos os níveis: alunos, professores, aulas e escola (Bolívar 2005a; 2005b);
2. A mudança depende dos professores – aqui ressalta a *cultura escolar*, nela está implicada a forma de *fazer* e de *pensar* dos professores. Para que aconteça com sucesso, estes têm de: i) traçar metas conjuntas; ii) alcançar um compromisso e uma corresponsabilização coletiva; iii) ter consciência de que podem fazer melhor; iv) devem apostar na formação contínua; v) devem trabalhar em equipa e vi) devem estabelecer boas relações entre si e com toda a comunidade educativa (Stoll & Fink, 1999);
3. O papel determinante da direção – o que significa: i) delegar responsabilidades; ii) fomentar a participação e o compromisso de toda a comunidade educativa na dinâmica organizativa da escola; iii) estabelecer uma liderança pedagógica (Murillo, Barrio & Pérez-Albo, 1999);
4. A escola como comunidade de aprendizagem – implica: i) definir a visão e a missão da escola de forma clara e em colaboração com toda a comunidade educativa; ii) a cultura da escola tem de assentar em ideias partilhadas e no compromisso para ajudar os alunos; iii) a estrutura escolar tem de contemplar uma organização participativa enfocando o trabalho em equipa e a experimentação de novas estratégias em sala de aula; iv) o traçar de estratégias escolares implica toda a comunidade educativa para concretizar com sucesso os objetivos e as metas definidas e v) a política e os recursos têm de visualizar a implementação de novas práticas que objetivem a melhoria da escola (Bolívar, 2000);
5. Mudar a forma de ensinar e aprender – a centralidade reside na intervenção do professor em sala de aula, o que implica: i) sustentar as didáticas nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 2005); ii) utilizar diversas estratégias, metodologias, técnicas e procedimentos de avaliação e iii) preocupar-se com a autoestima dos alunos e estabelecer altas expectativas para estes (Stoll & Fink, 1999).

Esta dinâmica investigativa implica, por um lado, uma abordagem sistemática para a recolha e análise da informação numa planificação conjunta com toda a escola, por outro, há que desenvolver uma visão compartilhada do futuro da escola o que implica uma liderança de cariz transformacional. Importa realçar que o processo de melhoria escolar requer a formação e o desenvolvimento de competências dos docentes, assim como, a avaliação das condições internas das escolas e das estratégias de ensino/aprendizagem (Bolívar, 2005b).

No que concerne às limitações do movimento teórico-prático da melhoria escolar há a assinalar, por um lado, o seu carácter instrumental aliado a uma visão tecnocrática da educação, em que os professores têm pouco espaço na tomada de decisões, por outro, o excesso de ênfase atribuído à escola como centro de mudança. Efetivamente é complexa a problemática em torno da mudança da escola, a qual só se concretiza com sucesso se na realidade adotar um enfoque multinível, o que significa a definição de estratégias a aplicar em simultâneo nos diferentes níveis – escola, docente/aula e alunos (Murillo, 2002).

Salienta-se, o facto do movimento da melhoria escolar abrir um leque de desafios a concretizar no futuro, onde prima o conceito de mudança, a este propósito Murillo (2002), considera que a melhoria da escola não só é desejável como possível. Contudo, adverte por um lado, para a necessidade da operacionalização dos processos de mudança que otimizem os níveis de qualidade e de equidade das escolas, por outro, frisa a importância da análise reflexiva em torno da referida mudança.

Mas, o grande desafio deste movimento consiste em elaborar uma *teoria da mudança escolar*, fundamentada na explicação e na compreensão efetiva de três aspectos: i) o que é a melhoria da escola; ii) como concretizar a melhoria da escola e iii) o porquê da melhoria da escola. O que para Murillo (2003c) implica uma ideia muito clara e concreta do significado da mudança, de como operacionalizar este processo de forma a torná-lo sustentável mesmo em momentos de crise, tendo sempre presente que a mudança tem de estar ligada a um programa que descreva as necessidades do contexto escolar em questão.

### **3. As “boas escolas”: instituições educativas para todos**

#### **3.1. A crise em torno da organização escolar**

Face à abordagem panorâmica dos movimentos teórico-práticos da eficácia escolar e da melhoria da escola, o estado da arte põe em evidência uma outra linha de investigação,

as “boas escolas” resultado da fusão dos movimentos anteriormente referenciados, como se pode observar pela leitura do quadro 7.

Quadro 7 – Relações e diferenças entre escolas eficazes e melhoria da escola. Uma proposta de síntese

Eficácia escolar	Melhoria da escola
Centrada nos resultados cognitivos dos alunos. Orientação estática: quais as escolas eficazes (produto).	Relações entre professores e cultura escolar. Orientação dinâmica: como chegar à melhoria (processo).
Conhecer, por investigação, que critérios e factores determinam a eficácia da escola.	Conhecer, através de experiências práticas, estratégias de melhoria por agentes de apoio externo.
Quantitativa: estudos correlacionados de variáveis.	Qualitativa: narração de estudos de casos.
Limitou-se aos resultados obtidos. Falta uma teoria/estratégia de mudança.	Menosprezou a actividade da aula, e deu grande importância aos processos de trabalho conjunto dos professores.
<p style="text-align: center;"><b>Nova síntese: boas escolas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampla concepção dos resultados dos alunos</li> <li>- Centrar a inovação na melhoria dos processos da aula</li> <li>- Promover a capacidade interna de mudança de cada escola</li> </ul>	

Fonte: Bolívar (2003), p.39.

Mas o que se entende por “boas escolas”? Quais os princípios em que se fundam? Uma “boa escola” é possível?

A problemática em torno da construção das “boas escolas” funda-se no descobrir de novos caminhos que possibilitam ler a realidade da escola hoje, sublinhando o contexto histórico no qual a escola adormeceu, onde se destaca a crise em que mergulhou, uma crise que se propaga face aos desafios da contemporaneidade, pondo em questionamento o sentido e a função da escola.

Neste caminho há a realçar as palavras de João Barroso (2001) “nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca, como hoje foram tão grandes as dúvidas sobre o sentido da sua mudança” (p.204). Este discurso paradoxal destaca a importância crucial da escola como fonte de saber, assim como a consciência de uma mudança necessária e urgente. É no processo transformador da escola que reside as grandes questões: o porquê da crise da escola? Que caminho seguir?



A crise da escola reside no modelo escolar da modernidade *ensinar a muitos como se fosse a um só* (João Barroso, 1995) o que corresponde à homogeneização linguística e cultural, à invenção da cidadania nacional e à afirmação do Estado-nação (Teodoro, 2003).

No patamar destas ideias e na realidade do mundo atual, Nóvoa na nota introdutória à obra “Espaços de educação tempos de formação”, refere que “Falta um *pensamento novo*, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos” (Prost et al., 2002, p.9).

Como esclarece Nóvoa, na mesma obra:

Infelizmente, em vez de uma análise séria e informada, assiste-se a um desfiar de acusações e, sobretudo, a uma reprodução de dicotomias que em nada ajudam a pensar: ensinar ou aprender, selecção ou igualdade, conhecimentos ou alunos, conteúdos ou pedagogias, elitismo ou democratização, autoridade ou liberdade, esforço ou interesse, lição magistral ou trabalho colectivo. O drama da escola é a impossibilidade de optar por um ou por outro destes gestos: o acto educativo só se completa quando eles se encontram e se transformam num só. (p.9)

Na perspectiva de Licínio Lima (2006):

A chamada crise da escola pública não se apresenta como uma crise essencialmente educativa ou pedagógica; ela é também uma crise ideologicamente construída através de um discurso ideológico (...). Ao partir de diferentes referenciais políticos e de distintas agendas e mandatos para a educação, a crise da escola parece inevitável, embora, como se compreende, só muito parcialmente se afirme como uma crise tipicamente escolar. (p. 21)

O autor acresce às ideias expostas que:

a mais séria crise que a escola pública atravessou até hoje - uma crise da sua vocação pública, de que pouco se fala e que pouco se debate publicamente, fazendo evacuar da escola toda a ideia de responsabilidade e de aperfeiçoamento social, de solidariedade e de comprometimento cívico e moral, com vista à plena educação do Público. (p.21)

Licínio Lima (2006) evoca a *escola de incompetente e em crise*, de facto “Como discurso e como prática, como método e como conteúdo, a democracia continua significativamente ausente da escola” (p.26), o que significa de acordo com o autor “a face mais crítica de uma escola pública minimamente comprometida com a educação democrática do Público” (p.26).

Teodoro (2009) observa uma dupla crise vivida pela escola:

(...) de regulação, porque não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para as novas exigências da ‘economia do conhecimento’; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência da escola, sobretudo nos seus níveis superiores, constituía o melhor meio de ascensão social, ou de reprodução de *status* alcançado. (p.6)

Geraldo Barroso (2008) descreve a escola como “secular, elitista, selectiva, meritocrática” conquanto, “desejada, rejeitada e imprescindível” (p.34), para o autor a crise da escola é “uma crise da educação ou dos processos educativos societais” (p.35), ou seja reflete o que se passa no mundo dito globalizado e por conseguinte sofre uma *crise de sentido*, aqui o enfoque reside no currículo, nas matérias lecionadas ocas de significado para os alunos, não contemplando os seus interesses, o seu modo de viver e a sua cultura, no entanto, apesar do desencanto pela escola, a frequência desta é imprescindível na sociedade do conhecimento.

Canário (2002) evidencia cinco paradoxos em torno da crise da escola:

- 1.o triunfo da escolarização, no final do milénio foi conotado como uma história de progresso e de vitórias, o que contrasta com a crise instalada desde os anos 70.
- 2.a ‘erosão’ a que foi submetida a educação escolar por via de uma crítica permanente e sistemática, ser contemporânea da hegemonia do modelo escolar que tendeu a contaminar todas as modalidades educativas, podendo afirmar-se que a educação permanece refém do escolar.
- 3.a crescente escolarização das nossas sociedades se concomitante com o agravamento de problemas de natureza social (...). As promessas iluministas do triunfo da razão, de que a escola é, historicamente, herdada e executadora, e cuja concretização a ciência e a técnica deveriam facilitar, encontram na imaturidade política dos nossos modos de governo social um obstáculo intransponível.
- 4.na centralidade da missão atribuída à escola na promoção da cidadania que contrasta com um fenómeno de retrocesso na participação política, nas sociedades mais ricas e escolarizadas (Europa e América do Norte).
- 5.a corrida à escola, iniciada no período áureo dos “Trinta Gloriosos” (...) não mostra indícios de abrandar. A crescente insatisfação com a escola traduz-se por uma intensidade da procura e pela opção por percursos escolares mais longos, como se a escola se tivesse transformado num ‘mal necessário’. (p. 142)

Para o autor o incumprimento das promessas da modernidade: *desenvolvimento, mobilidade social e de igualdade* são consequência da perda de coerência da escola:

essa perda de coerência é externa, na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir. Esse mundo, o capitalismo liberal fundado num sistema de Estados Nação, viu o seu termo com o conflito mundial de 1914-1918. (...) o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada, nem com as missões “impossíveis” que lhe são atribuídas. (...) a escola participa de um fenómeno de “desinstitucionalização” que é indissociável do declínio da sua articulação com o Estado-Nação. (...) para alguns a escola já não é uma *instituição* e quer a *organização* escolar, quer a *forma* escolar, aparecem feridas de uma irreversível obsolescência. A consequência desta mutação é uma perda de sentido do trabalho realizado na escola (...) exprimem-se pela ‘violência escolar’, a ‘indisciplina’, o absentismo, o abandono, os baixos níveis de literacia, após muitos anos de escola. Do ponto de vista dos professores são conhecidas as manifestações de ‘mal-estar docente’(...). (idem, pp.148-149)

Para Geraldo Barroso (2008) são três os eixos intrínsecos à crise da escola: i) a escola é obsoleta e anacrónica; ii) padece de um défice de sentido e é marcada por um

défice de legitimidade social e iii) reproduz e acentua desigualdades e fabrica formas de exclusão (p.149).

A crise da escola é entendida do ponto de vista deste autor “como a crise do modo de pensar a escola” (idem, p.142). O autor aponta como questão em debate “O que é a escola?”, o que remete para uma análise abrangente do modo de *pensar a escola hoje*. De facto, a perspetiva da escola tradicional, segregadora e seletiva, não responde à complexidade dos desafios que a escola enfrenta na contemporaneidade, aqui assinala-se de acordo com Nóvoa: i) a necessidade de construir um outro “modelo de escola” e ii) nunca renunciar ao conhecimento e à cultura (Pereira & Vieira, 2006, p.113).

Nesta dimensão problemática de projetar um outro *modo de pensar a escola*, Canário (2002) traça três eixos estruturantes:

- i) *Repensar a escola a partir do não escolar* – é pertinente pensar a escola a partir de práticas educativas não escolares.
- ii) *Desalienar o trabalho escolar* – significa dar sentido às práticas escolares que constituem a centralidade do trabalho escolar.
- iii) *Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade* – a dialéctica escola/sociedade é promotora de valores humanos e universais. (p. 150)

O pensar a escola na transversalidade da sociedade e do mundo, em que a mudança e a transformação perpassa o todo global, num desafio em que as dimensões da ética e da cidadania são os alicerces da sociedade na contemporaneidade, implica *saber pensar, saber aprender e ensinar*. Este é o caminho, para uma escola que se pensa a si própria, que olha a diversidade, os valores humanos, que corresponde às mudanças socioeconómicas, políticas e culturais, na era da informação e do conhecimento. (Canário, 2002; Delors, 2005).

Assim, de acordo com Gadotti (2000):

cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de conhecimento cultural; seleccionar e rever criticamente a informação, formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre: Ela não pode distribuir poder, mas pode construir conhecimento, saber, que é poder. (p.8)

### 3.2. As escolas democráticas como resposta à crise?

Perspetiva-se, de acordo com Gadotti (2000), a (re)construção da escola, num desafio de reinventar novos caminhos como espaço de mudança e inovação o que implica intrinsecamente o reconstruir de uma outra *gramática da escola*. Aqui o grande desafio é o *pensar uma outra escola*, uma escola democrática, assente numa prática educativa

participativa e dialógica, na defesa da ética, dos direitos humanos, da diversidade cultural, da equidade e da inclusão, tendo como eixo estruturante a linha sociológica da educação para a emancipação. Uma escola que renasce do passado pensa o presente com um olhar no futuro, numa perspectiva da escola cidadã.

Neste quadro julga-se pertinente revisitar o legado epistemológico de três grandes pedagogos do século XX, John Dewey, Celestin Freinet e Paulo Freire, com o objetivo de clarificar a questão: Uma “boa escola” é possível?

Dewey (2007) crítica a educação tradicional e cria a escola nova, perfilhando os valores democráticos na construção da educação e da sociedade democrática. Importa num primeiro momento entender a educação e a democracia em Dewey se por um lado a “educação constitui um modo de vida (...) incluindo a ciência dentro de si mesma”, a democracia “constitui um modo de convivência social, de experiência comunitária conjunta” (pp.10-11). Num segundo momento pretende-se compreender como existe a sociedade, e de acordo com o autor “A sociedade existe através de um processo de transmissão (...) tanto dos mais velhos para os mais novos, por meio da comunicação de hábitos de proceder, pensar e sentir” (p.22). Num terceiro momento, assinala-se a preocupação do autor relativamente ao desenvolvimento da comunidade democrática, a qual se constitui através de um “processo dinâmico de uma participação diária activa e igual que incluía, não apenas o aparelho político formal, como também a cultura e a economia, em essência todas as esferas da vida” (Teitelbaum & Apple, 2001, p.197). Por último, pretende-se elucidar a questão da educação sob o ponto de vista democrático na sociedade contemporânea, a partir da proposta de Dewey (2007), a qual põe em destaque:

Por um lado, a crítica às escolas públicas

por silenciarem e ignorarem os interesses e as experiências dos (das) alunos (as), utilizando uma linguagem artificial (provavelmente sob um vago futuro) que serve apenas para alienar os(as) estudantes, hiperdependentes dos testes para avaliar a aprendizagem dos(as) estudantes, diferenciando-os(as) de acordo com a sua presumível destreza em participar de uma aprendizagem manual ou mental, ao invés de oferecer ambas a todos(as) e isolando as matérias umas das outras ao invés de as unir em torno das experiências vividas dos (as) estudantes com o conhecimento. (idem, p.198)

Por outro, a *pedagogia das escolas*

Deixou bem claro que o papel crucial deveria ser desempenhado pelos (as) professores (as), ajudando a associar os interesses dos alunos a assegurarem o desenvolvimento intelectual com as experiências educativas e *deseducativas*. (...) definiu educação como ‘a reconstrução ou reorganização das experiências que somam ao significado de experiência, e que aumenta a capacidade de conduzir o curso de experiências subsequentes’. (...) A sua intenção não era validar os interesses da criança ou das matérias escolares na construção do currículo, mas sim uma questão de compreensão e desenvolvimento do *continuum* das experiências que as associam entre si. (idem, p. 199)

A praxis de Freinet preconiza uma escola ativa e cooperativa – uma escola popular moderna e democrática. Objetiva a construção de uma *escola do povo*. A matriz da sua pedagogia é desenhada tendo como centralidade a criança no seu quotidiano, como tal, conta com dois elementos i) a forma como a criança pensa e ii) a forma como a criança constrói o conhecimento. Freinet acredita “na capacidade do aluno organizar a sua própria aprendizagem” (Gadotti, 2001, p. 68). Logo aqui se vislumbra o traçar de uma educação longe da tradicional gramática da escola – o autor construiu um outro olhar sobre a escola, criou o movimento da escola moderna encetando uma crítica radical à escola tradicional.

Freinet defende a transformação da escola a partir da dimensão meso e cria cinco eixos em torno da sua pedagogia: i) a cooperação – em que o conhecimento é construído comunitariamente; ii) a comunicação, fator determinante na transmissão e divulgação do conhecimento; iii) a educação no trabalho, em que a criança constrói a sua própria aprendizagem; iv) a documentação – para registar os factos históricos e v) a afetividade, que vincula os alunos e professores ao conhecimento. Destaca, também, cinco elementos que fundamentam a sua praxis: i) as aulas-passeio; ii) o livro da vida; iii) a imprensa escolar; iv) a correspondência interescolar e v) as fichas de estudo. Fomenta a curiosidade e o gosto pela aprendizagem num ambiente ético e democrático, dado que a democracia se aprende a partir da escola (Ferrari, 2008).

A ideia central na obra de Paulo Freire, alicerçada na pedagogia democrática e libertadora funde-se nos pressupostos educativos da escola que se quer na contemporaneidade, advoga-se uma escola como espaço de construção e transmissão de novos conhecimentos, cuja premissa basilar na transformação para a mudança têm como agentes o educador e o educando e como centralidade pedagógica a cidadania multicultural, num diálogo participativo e no respeito pelo outro, conduzindo a uma *educação libertadora*, em que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2008, p.79). Compreende-se, assim a importância que o autor atribui à leitura do mundo, com efeito, ler o mundo implica conhecimento, o que está implícito no ato de educar – educar é conhecer.

Há a sublinhar, ainda que, a *liberdade e participação livre* dos educados no ato educativo permite-lhes não só aprender, mas essencialmente a viver e a criar a sua própria democracia, o que está bem explícito nas palavras de Freire (1994) “Aprendendo democracia pela prática da participação” (p.117), o que significa valorizar e estimular o diálogo no convívio e na vivência com o outro, num caminhar sem fronteiras para a justiça social e na transformação do ensino, onde se faz ouvir não só o educador, mas também o educando, o que exige uma praxis “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 1997, p.11) na construção de uma escola mais justa e

solidária onde se *educa para a vida*, em que o aprender é a janela grandiosa da liberdade emancipadora da humanidade, onde o conhecimento é o motor que faz rodar o mundo.

De acordo com Gadotti (2001) a pedagogia de Paulo Freire inspirou em seis linhas de ação a transformação do espaço escola – abriu caminho para uma pedagogia emancipatória, para uma escola de possibilidades, para uma escola cidadã. O autor destaca:

- a) a educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimento;
- b) a defesa de uma educação para a liberdade, pré condição da vida democrática;
- c) a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (por isso estuda);
- d) a defesa da educação como acto de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas;
- e) a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e
- f) um planeamento comunitário e participativo. (p. 72)

Pretende-se esclarecer, no quadro em análise, o que se entende por escola cidadã, apelando ao significado que Paulo Freire lhe confere, aquando da entrevista para a TV Brasil “Na voz do mestre, alguns saberes necessários à prática docente” (1997),

a escola cidadã é, então, a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. (...) Então a escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade, é coerente com o seu discurso formador, com o seu discurso libertador, em outras palavras, a escola cidadã é aquela que, brigando para ser ela mesmo, viabiliza ou luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade. É uma escola de companheirismo, é uma escola de produção comum do saber e da liberdade. (...) é uma escola que vive a experiência tensa da democracia que, em outras palavras, implica a experiência tensa, contraditória, permanente entre autoridade e liberdade. (p. 3)

A escola cidadã nasce do movimento da educação popular e comunitário nos anos 80 e define como princípios estruturantes: i) ser estatal quanto ao financiamento; ii) ser comunitária e democrática quanto à gestão, iii) ser pública quanto à finalidade e iv) preconizar o diálogo entre o estado e a sociedade (Instituto Paulo Freire, educação cidadã).

Por conseguinte, os eixos norteadores da escola cidadã citando Padilha no prefácio à obra de Licínio Lima (2009, p.15) são os seguintes:

1. Construir e ampliar a gestão democrática na escola;
2. Preconizar a convivência dos alunos;
3. Estabelecer a avaliação continuada no contexto dos ciclos;
4. Elaborar o planeamento participado a partir da sala de aula;
5. Construir coletiva e democraticamente o projeto educativo;

6. Proceder à reestruturação curricular baseada nas relações interculturais;
7. Defender a educação para todos, uma educação inclusiva.

Nesta linha de ideias e retomando o pensamento de Freire (1997) “Uma escola cidadã (...) procura plenamente viver a sua autonomia de ser. Só é escola cidadã na medida em que, optando pelo exercício da cidadania, briga para constituir-se num espaço/tempo formador de cidadania” (p.3). Há a frisar que “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício de democracia. Não há cidadania sem democracia” (Gadotti, 1998, p.5).

Ora pelo esboço do quadro teórico exposto e na transversalidade do legado dos três pedagogos em análise, uma “boa escola” é concebível. Importa salientar, a necessária síntese entre organização da escola e da sala de aula alicerça na proposta da escola democrática de John Dewey e a praxis de Célestin Freinet que procura modernizar a escola através de valores de *Bom Senso*, onde se destaca o trabalho livre e criativo da criança, aliando esta síntese à epistemologia de Paulo Freire centrada numa pedagogia libertadora e emancipatória.

Na comunhão das ideias destes pedagogos encontra-se, a dimensão humana na diversidade que caracteriza as diferenças que individualizam o ser humano, para além, dos dilemas e desafios o legado destes três grandes pedagogos do século XX é fecundo e atual no mundo contemporâneo.

No delinear destas ideias há que sublinhar os exemplos concretos e explícitos de “boas escolas”, relatados por Apple e Beane (2000) no seu emblemático livro “Escolas Democráticas”, dando ênfase às possibilidades e admitindo as dificuldades, revelando experiências ricas e diversificadas, centradas em comunidades de aprendizagem, cujas estratégias adotadas em sala de aula têm como apanágio práticas democráticas, as quais contribuem para os princípios de cidadania a implementar na sociedade contemporânea.

Um outro exemplo, de significado inexaurível é o da Escola da Ponte, exemplo vivo de práticas democráticas e inclusivas, num espaço aberto a todos os alunos, que prima pelos valores democráticos e de justiça, reconhecendo o cidadão na globalidade das suas diferenças e capacidades, elevando o sucesso educativo de todos e dignificando a construção pessoal e social de cada um dos seus membros, em que o aprender a aprender se concretiza no aprender a viver juntos e na aldeia global da diversidade (Canário, Matos & Trindade, 2004).

No quadro em análise o construir uma “boa escola” é concretizável num reinventar do espaço escolar, numa visão compreensiva da escola e da sala de aula, em que o educador e o educando são sujeitos do ato de aprender, no reafirmar do papel social e

emancipatório da escola, o que significa o emergir de uma escola para todos, com todos e de todos.

As ideias analisadas compreensivelmente ao longo deste capítulo remetem para o concretizar do grande desafio da escola do século XXI – o (re)construir-se como “boa escola”, fundada nos princípios da democracia, descritos no quadro 8.

Quadro 8 – Atributos de “boas escolas”

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Liderança democrática e partilhada</li><li>2. Políticas e práticas educacionais democráticas</li><li>3. Currículo democrático – que faculta as experiências democráticas dos jovens</li><li>4. Aprender a democracia através da experiência</li><li>5. Trabalho cooperativo entre os professores</li><li>6. Professores/pais participam na construção dos currículos e de políticas escolares</li><li>7. Programas centrados na criança – experiências ricas em aprendizagens</li><li>8. Currículo multicultural</li><li>9. Realização de projetos comunitários</li><li>10. Comunidade educativa participa no processo de tomada de decisões</li><li>11. Constituição de comunidades de aprendizagem democráticas</li><li>12. Aprendizagem cooperativa e disciplina</li><li>13. Refletir e aprender – a escola aprende, os alunos aprendem e os professores aprendem</li><li>14. Uso da reflexão e análise crítica – realça o sucesso intelectual</li><li>15. Capacidade individual para resolver problemas</li><li>16. Professores e alunos envolvem-se numa planificação participada</li><li>17. Alunos participantes ativos na sua aprendizagem e na sua comunidade</li><li>18. Formas flexíveis de avaliação – uso de portfólio como instrumento de avaliação</li><li>19. Educação para todas as crianças /escola inclusiva/ igualdade de oportunidades</li><li>20. Valorizar a diversidade – heterogeneidade</li><li>21. Educação moral e ética – promove a justiça e a equidade</li></ol>
– Ambiente transformador, rigoroso academicamente e socialmente crítico –

Fonte: Adaptado de Apple e Beane (2000).



## CAPÍTULO III

### **Os propósitos educativos de “boas escolas”**

---

(...) la existencia de escuelas que eduquen a todos sus estudiantes en niveles altos de competencia social, intelectual y práctica siguen siendo, en el más amplio sentido de la palabra, algo excepcional.

(Hammond, 2001, pp.37-38)

Neste capítulo pretende-se abordar os propósitos educativos das “boas escolas” a partir da tríade diversidade, equidade e inclusão, princípios basilares na construção de uma escola democrática. Em que as questões: O que é diversidade? Como lidar com a diversidade? Como promover a equidade? O porquê de escolas inclusivas? Como construir escolas inclusivas? Assumem o ponto de partida para uma análise crítica e reflexiva, perspetivando o (re)construir da escola assente nos direitos humanos e alicerçados em valores democráticos, no respeito pela diferença e na igualdade de oportunidades.

Na análise crítica aqui explanada procura-se objetivar e defender a *escola para todos*, abarcando três grandes eixos de reflexão:

1. Diversidade, equidade e inclusão: problematização de conceitos
2. A escola inclusiva: a escola de todos, para todos e com todos
3. A diferenciação curricular inclusiva: que caminhos?

Pretende-se, compreender a escola que temos para a tornar inclusiva e equitativa, num espaço de aprendizagens e partilha de saberes de todos e para todos, definindo e contextualizando os propósitos educativos de “boas escolas”.

Assim, parafraseando Alarcão (2001):

Desejamos uma escola do nosso tempo, janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem contudo perder a razoabilidade e a estabilidade. Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. (p.12)

## **1. Diversidade, equidade e inclusão: problematização de conceitos**

A escola que temos é o espelho da diversidade humana, nas suas múltiplas dimensões: culturais, étnicas, sociais, económicas, religiosas, de género, idade, condição física e intelectual, mas essa diversidade é um valor de enriquecimento, na perspetiva em que é na diversidade e com a diversidade que aprendemos a conviver numa escola que se quer para todos, promotora da equidade, tendo como objetivo o acesso de todos à educação e ao sucesso educativo (Debate Nacional sobre Educação, 2007).

Ressalta-se o facto do ser humano ser único na diversidade que o individualiza, o que requer do sistema educativo e da escola a diferenciação das suas respostas, tendo em conta as necessidades específicas de cada aluno, que se traduzem de acordo com Roldão (2003a) e Zabalza (2001) em três ações dinamizadoras: i) projetos inovadores; ii) programas diversificados e iii) diferenciação curricular.

Nesta perspetiva há que promover a *escola da diversidade*, contudo o primeiro passo a dar é entender o sentido da diversidade, que significa aceitar e compreender que o ser humano difere nas suas características individuais, o que implica inevitavelmente o comprometimento com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que proclama que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (...)” (Artigo1º) e que “Toda a pessoa tem direito à educação (...)” (Artigo 26.º, ponto 1).

Mas, como lidar com a diversidade? Como promover a escola da diversidade?

As respostas a estas questões são os passos seguintes de uma caminhada complexa em que se perspetiva a (re)construção da escola, uma escola para todos, a escola inclusiva, de facto como afirma Isabel Sanches (2005):

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física. (p.128)

O que implica um outro olhar sobre a educação, cujo enfoque é na diversidade e não na homogeneidade, tem de ocorrer uma rutura com a visão da escola tradicional e celebrar a diversidade como fator determinante na transformação da cultura das escolas, assente em valores equitativos que respeitam as diferenças, considerando-as como fator de enriquecimento no processo da aprendizagem, esta conceção permite aprofundar a participação efetiva de *todos* no contexto escolar (Sapon-Shevin, 2007).

Como refere Muntaner (2000):

La atención a la diversidad exige modificaciones en las estrategias organizativas y didácticas que permitan ajustar la acción educativa a las demandas de los alumnos, desde la perspectiva de que esta heterogeneidad sea vivenciada no como problema, sino como ocasión para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en una escuela de todos. (p.6)

Mas, como dar resposta à diversidade? Como operacionalizar o valor da diversidade no contexto educativo contemporâneo?

É a escola que tem de se adaptar aos alunos e não os alunos à escola, a atenção à diversidade é uma responsabilidade de toda a comunidade escolar (Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos, 2005). Esta perspetiva pressupõe atuar em dois sentidos:

1. Abrir as portas da escola a todos os alunos, independentemente das suas condições sociais, culturais e pessoais;
2. Operar mudanças na estrutura organizativa da escola – cultura, política educativa e práticas pedagógicas, para dar uma resposta efetiva às

diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos e eliminar todo o tipo de discriminação e de exclusão. (ibidem)

Neste sentido, considera-se, premente construir escolas equitativas e justas, tendo presentes seis fatores promotores da equidade (Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias ao Conselho e ao Parlamento Europeu, 2006):

1. Qualidade;
2. Experiência e a motivação dos professores;
3. Tipos de pedagogia utilizada;
4. Trabalho colaborativo com os pais e serviços sociais de apoio aos alunos;
5. Estratégias de inclusão assentes em investigação pedagógica;
6. Desenvolvimento de políticas educativas que garantam o acesso de alunos desfavorecidos a um ensino de qualidade.

Com base nestes fatores há que “explorar honestamente as diferenças, dando oportunidade aos alunos de experimentar e compreender a diversidade dentro de uma comunidade segura e protectora” (Sapon-Shevin, 2007, p.289). De acordo com o autor, urge prevenir as desigualdades e gerar a igualdade de oportunidades, respeitando cada aluno como cidadão de pleno direito de acesso à educação – alavanca poderosa para a equidade social, base sustentável para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento.

*A educação para todos* significa que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protector. (Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos, 2005, p.7)

Nesta ótica, entende-se a inclusão em quatro dimensões: i) responder à diversidade; ii) olhar as diferenças não como problemas, mas como oportunidades de enriquecimento da aprendizagem; iii) reduzir a exclusão da educação e dentro da educação e iv) educar todas as crianças na escola regular (idem, p.10).

A educação inclusiva favorece a equidade e a igualdade de oportunidade entre todos os alunos, fator fundamental para alcançar o desenvolvimento humano, social e económico (Conferência Internacional de Educación, 2008), numa sociedade marcada pelo fenómeno da globalização e pelo quadro contextual da massificação escolar. Contudo, a educação inclusiva fica comprometida, uma vez que a matriz organizacional está agarrada à homogeneidade e à estrutura de classe.

A este propósito destaca-se o estudo empírico realizado por Martins (2004) que ilustra objetivamente as estratégias adotadas pelos professores: o professor de apoio trabalha com os alunos com dificuldades ao “fundo da sala”, enquanto que a professora da turma trabalha com os alunos que não apresentam “dificuldades” de aprendizagem. Trata-se efetivamente da inclusão que exclui.

No quadro atual colocam-se algumas questões: Como construir escolas inclusivas, sob a matriz organizacional herdada do século XIX? Como ultrapassar este problema? Como lidar com o paradoxo “a inclusão que exclui”? Como construir escolas efetivamente inclusivas?

De facto responder a estas questões constitui um desafio complexo, que implica duas ideias chave:

1. O (re)pensar a escola “renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade” (Roldão, 2003b, p.163);
2. Ampliar o conceito de inclusão, aplicando efetivamente os princípios da educação inclusiva (Conferência Internacional de Educación, 2008).

A educação inclusiva é sem dúvida o grande desafio da escola de hoje, caracterizada pelo arco-íris da diversidade e pautada pelo descontínuo entre os discursos expressos nas Declarações e Convenções que proclamam o direito à *educação para todos* e as práticas na escola. Este descontínuo é bem visível quando se calcula que cerca de 75 milhões de crianças, em todo o mundo, em idade escolar não frequentam a escola (Relatório de seguimento da educação para todos no mundo, 2009).

Responder ao desafio da educação inclusiva, requer uma reflexão por parte de toda a comunidade educativa, tendo por base as Declarações e Convenções que proclamam o direito à educação para todos, mas também as políticas educativas que incluem. Um longo caminho há a percorrer, legitimando os princípios da educação inclusiva, desenvolvendo políticas e práticas, de forma a incrementar a qualidade na escola – uma escola de todos e para todos.

A reflexão aqui explanada, sustentando no estado da arte, confirma a importância determinante dos princípios diversidade, equidade e inclusão na construção da escola inclusiva. Mas, emergem outras questões relacionadas com estratégias e metodologias facilitadoras do processo de inclusão, em análise no segundo eixo de reflexão da problemática em estudo.

## 2. A escola inclusiva: a escola de todos, para todos e com todos

A educação inclusiva constitui uma preocupação a nível mundial e nasce alicerçada ao *Direito à Educação*, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e seguidamente surge como um compromisso assumido na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na Declaração de Salamanca (1994) e no Fórum Mundial sobre Educação de Dakar (2000). A reflexão sobre o sentido da inclusão e do porquê de escolas inclusivas remete para a análise das Declarações e Convenções supracitadas, nas quais a educação obedece a cinco princípios: i) educação para todos; ii) acesso à educação gratuita e obrigatória; iii) igualdade de oportunidades e não discriminação; iv) direito a uma educação de qualidade nos conteúdos e nas estratégias e v) educação inclusiva como direito humano.

Subjacente a estes princípios reside o objetivo da escola inclusiva em “apoiar o desenvolvimento do sistema educacional, criar escolas que possam responder a todas as crianças e combater a exclusão” (Ainscow & Ferreira, 2003, p. 104), o que requer, de acordo com Rodrigues (2006, 2007) um outro olhar sobre a *diferença*, sob a premissa de três mudanças, que se constituem como pilares da educação inclusiva:

1. Rejeitar a exclusão “é uma ética sob a diferença. É considerar um desperdício perder ou prescindir da contribuição de alguém que tem uma visão diferente e que pode enriquecer as visões (necessariamente incompletas) de grupos episodicamente dominantes e autocentrados” (2007, p. 12), o que significa de acordo com mesmo autor, “que a escola se organize de tal forma que todos os alunos possam ter acesso e sucesso” (2006, p.12);
2. Abolir as barreiras à aprendizagem, aqui as *barreiras* estão relacionadas com os fatores organizacionais, atitudes e práticas desenvolvidas na escola e que dificultam as aprendizagens “é necessário um trabalho conjunto para as remover e dar ao aluno o estímulo e a motivação que ele necessita para ultrapassar os problemas da aprendizagem” (2006, p.13);
3. Promover a aprendizagem em grupos heterogéneos, significa “ a educação conjunta de todos os alunos” (2006, p.13) o que propícia, por um lado “uma educação mais interdependente, com maior dinamismo e com maiores ganhos a nível de conhecimento inter-cultural, de negociação e de conhecimento comunitário” (2006, p.12) e por outro, é o “assumir que se os alunos são diferentes os professores também o são” (2007, p.14) constata-se um benefício mútuo e uma aprendizagem cooperante, tanto para alunos como para professores.

Aqui, outras questões emergem: O direito à *educação para todos* é uma realidade ou uma utopia que se quer real? Que caminho há a percorrer para efetivar o direito à *educação para todos* e construir a escola verdadeiramente inclusiva?

Como lembra Mantoan (2006):

a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados (...). (p.24)

Nesta perspectiva e parafraseando Serrano (2007) “a escola inclusiva é, ainda hoje uma miragem, uma utopia” (p.74). O ponto polémico na viragem da utopia para a realidade da escola inclusiva centra-se na *desigualdade de tratamentos* levada à prática na sala de aula. Se por um lado a escola é o espaço de aprendizagem *de* e para *todos*, por outro a sala de aula é o ponto fulcral onde as práticas de ensino e aprendizagem inclusivas devem ter lugar, onde o binómio igualdade/diferenças é entendido numa simbiose entre a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças, em que o reconhecimento e a aceitação das diferenças constituem princípios de igualdade (Mantoan, 2006), o que significa saber viver *na e com a diversidade* (Serrano, 2007), ou por outras palavras, dizer não à discriminação e à segregação, participando na criação de uma escola justa e democrática.

É urgente transformar a escola, operar mudanças na sala de aula, caminhar rumo à escola inclusiva – assente numa cultura organizacional pautada pelos valores da equidade, da qualidade e da diferenciação, como sublinha Alarcão (2001) “Urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem” (p. 19). Há que sedimentar a defesa de um ensino de qualidade, que para Correia (2001):

Terá a ver, necessariamente, com alunos sem necessidades especiais e com alunos com necessidades especiais, classes ditas regulares, com professores a leccionarem uma população muito mais diversificada de alunos, com programas colaborativos, com planificações individualizadas, isto é, com um conjunto de premissas que se cruzam com a nossa capacidade de nos confrontarmos com os desafios que a educação de hoje nos coloca. (p.125)

A sociedade contemporânea entendida na sua globalidade encerra diversas e complexas mudanças: económicas, sociais, políticas, jurídicas e culturais que aguça o desafio imensurável da educação – uma educação de *todos e para todos*. Responder a este desafio é refletir sobre a escola que temos e erigir um outro olhar sobre a educação, é o passar da legislação para as práticas inclusivas na sala de aula.

A educação inclusiva de acordo com Serrano (2007) encerra quatro critérios: i) a qualidade que remete para uma resposta adequada às necessidades educativas de todos os alunos; ii) a totalidade que pressupõe o direito de todos a uma educação otimizada; iii) a vinculação grupal em que cada aluno deve gerar um sentimento de pertença relativamente ao seu grupo de referência e este deve retribuir com um sentimento de aceitação e iv) a participação curricular, significa que os alunos devem partilhar tempos, espaços e conteúdos de aprendizagem. Estes critérios preconizam a comunidade de aprendizagem, a que todos os alunos têm acesso e todos os membros são corresponsáveis pelo ensinar e aprender e pela partilha de experiências, de novos conhecimentos e de valores democráticos, constituindo a diferença um desafio na luta por direitos iguais.

É objetivo das comunidades de aprendizagem inclusivas englobar as diferenças de cada aluno como parte integrante do currículo e respeitar essas diferenças através do programa da escola (Sapon-Shevin, 2007), conduzindo o aluno à aprendizagem do *saber conviver* na e com diversidade, do *aprender juntos* na sociedade marcada pela globalização e na *escola da diversidade*, do *saber a ser* o que significa a descoberta da riqueza do ser diferente e do *saber fazer* que significa saber resolver na partilha e no respeito pelas diferenças (Delors, 2005), o que requer uma educação democrática e como tal inclusiva.

Salienta-se, que:

o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. (DL 3/2008 de 7 de janeiro)

Neste prisma parece fundamental que se proceda a uma clara definição da missão da escola e da função do professor, tendo como meta uma educação de qualidade para todos os alunos. Assim, cabe à escola proporcionar a *educação para todos*, dinamizando aprendizagens significativas que visem o sucesso educativo de todos os alunos, para que esta missão se concretize na sua plenitude, cabe ao professor a tarefa de ensinar *na e para a diversidade*. Tal implica, por um lado, um novo modelo de organização escolar em que a heterogeneidade é sinónimo de enriquecimento humano, por outro, práticas inclusivas centradas em metodologias diferenciadas que contemplem as necessidades de cada aluno e os estilos de aprendizagem dos mesmos, de forma a dar resposta aos desafios de uma sociedade caracterizada pela diversidade humana (Serrano, 2007; Roldão, 2003a).



Destaca-se que,

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12)

Neste espelho investigativo, o caminho a trilhar assenta numa outra filosofia de escola – a escola que inclui. Subjaz a esta filosofia dez passos fundamentais delineados por Schaffner e Buswell (2007, pp. 70-83):

1. Desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico “baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma qualidade para todos os alunos” (p.70);
2. Proporcionar uma liderança forte, em que “O director deve reconhecer a sua responsabilidade de definir os objectivos da escola e de garantir a tomada de decisões, o enfrentamento dos desafios e o apoio às interações e aos processos que se compatibilizem com a filosofia de escola” (p.71);
3. Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade, que proclamem os princípios em que se funda a filosofia de escola, uma vez que “As escolas devem atender às necessidades sempre crescentes dos alunos em todas as áreas do seu desenvolvimento” (p.72);
4. Desenvolver redes de apoio, direccionadas “tanto para professores quanto para alunos que precisem de estímulo e de assistência” (p.74);
5. Usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade, incluem processos de planeamento de estratégias que “servem também para estabelecer padrões ou normas de atendimento conjunto dos membros da equipe, concentrando-se nas potencialidades do aluno” (p.77);
6. Desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua que envolve toda a comunidade educativa, dado que o implementar de práticas pedagógicas inovadoras requer formação adicional;
7. Manter a flexibilidade, de forma a incluir todos os alunos, requer “Para além de uma forte crença no ensino inclusivo e no compromisso de fazê-lo acontecer, a espontaneidade, a flexibilidade e a coragem para assumir riscos” (p.80);

8. Examinar e adotar abordagens de ensino efetivas, que visem “Educar eficientemente alunos com diferentes níveis de desempenho” (p.81);
9. Comemorar os sucessos e aprender com os desafios, é fundamental que toda a equipa educativa seja capaz de pensar criticamente, pois “Os pensadores criativos demonstram um enfoque positivo e reconhecem a importância de reconhecer, comemorar e confiar no sucesso (...) também respondem aos desafios” (p.82);
10. Estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise, se por um lado os professores usam novas práticas advindas da teoria da mudança, por outro “a aceleração do processo pode fazer com que os indivíduos rejeitem as novas práticas e sabotem os esforços de reforma (p.83).

Neste contexto, perpassam os propósitos educativos, alicerçados nos princípios da diversidade, equidade e inclusão, implicando na sua operacionalização práticas democráticas e participativas (cf. figura 7).

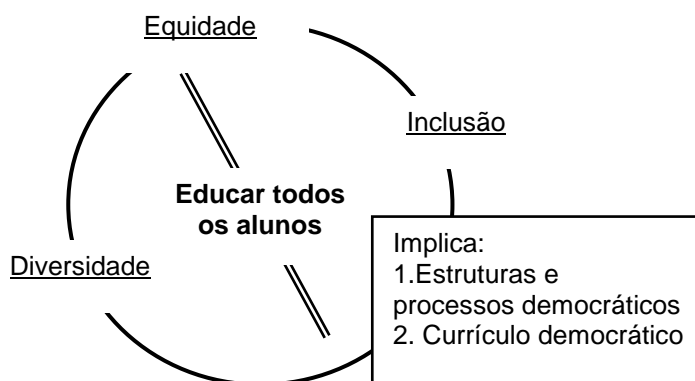


Figura 7 – Propósitos educativos de “boas escolas”. Adaptado de (Apple & Beane, 2000; Delors, 2005; Serrano, 2007; Roldão, 2003a).

Perspetivam-se, assim, duas linhas de ação na concretização dos propósitos educativos (Apple & Beane, 2000):

1. Estruturas e processos democráticos;
2. Currículo democrático, que permite ao aluno a aquisição de conhecimentos e essencialmente a construção de significados dos saberes adquiridos.

A primeira, remete para uma escola inovadora, emancipadora e cidadã – uma *escola para todos*, em que todos os membros da comunidade educativa têm direito a

participar nas decisões a nível político, administrativo e pedagógico, em prol dos interesses dos alunos e da escola. O papel do professor em sala de aula é fundamental fazendo apelo à cooperação e participação de planificações efetivamente democráticas respeitando as necessidades e as habilidades de cada aluno, derrubando barreiras institucionais, desenvolvendo persistentemente práticas promotoras de justiça e de equidade, varrendo as desigualdades e reforçando o valor da diversidade arreigada na dignidade humana (idem).

A segunda, implica obviamente um currículo democrático, planificado ou explícito, centrado nas necessidades, problemas e interesses de cada aluno proporcionando-lhe aprendizagens significativas, em que os mesmos são participantes ativos, estabelecendo relações interpessoais pautadas por valores de solidariedade e de ajuda mútua, corroborando com a formação integral do aluno pessoa (idem).

O (re)pensar a escola, requer, também, uma outra matriz de estruturação da organização escolar o que implica:

Organização do trabalho dos alunos, do espaço e do tempo escolar, em formatos diversos (pequeno grupo, pares, seminário e apresentações por professores e alunos, horas e tempos dedicados a actividades determinadas e a tarefas flexíveis). Organização do trabalho dos professores em termos de (1) disponibilização consistente e organizada de saber científico e de modos de a ele aceder; (2) passagem de informação estruturante; (3) apoio/tutorização de grupos de alunos por professores que orientem os percursos de aprendizagem individuais e as interações dos alunos na construção de saber; (4) dispositivos constantes de *regulação do trabalho* desenvolvido e das *aquisições e sua apropriação* e uso por todos os aprendentes. (Roldão, 2003a, p.56)

No contexto em análise é urgente promover a igualdade de acesso à escola regular, o sucesso integral do aluno pessoa e uma praxis alicerçada na pedagogia diferenciada. Dito isto, promover a inclusão é criar “boas escolas” que conduzam a um ensino de qualidade para todos. Na verdade e como afirma Alarcão (2001) “sabemos que as organizações mais democráticas, reflexivas, rápidas, eficazes, persistentes, resilientes são as que respondem melhor aos desafios dos novos tempos” (p.49).

No enquadramento das ideias explanadas emergem duas linhas diretrizes que conduzem à mudança enunciada:

1. A escola como organização reflexiva;
2. A (re)construção da escola como organização democrática.

A escola reflexiva é na perspectiva de Alarcão (2001) uma escola aprendente “que se pensa e se avalia no seu projecto educativo” (p.15), de facto é de todo premente que “a escola também aprenda” (Guerra, 2000, p.8). Só uma escola que aprende pode dar resposta aos desafios que resultam “da massificação da escolaridade e da sua progressiva

extensão temporal” (Roldão, 2001, p.123). Ao invés uma escola que não aprende entra em rutura, não acompanha as mudanças da sociedade nem do mundo globalizado.

Ora, para Roldão (2001) a escola é uma:

Instituição socialmente constituída para responder a determinadas finalidades, curriculares e socializadoras, que interesses sociais, políticos e económicos, em permanente interacção e negociação, determinam e condicionam, o seu percurso evolutivo define-se justamente em torno da relação que se estabelece, em cada época, entre a sua acção educativa e curricular e a expectativa da sociedade na qual se integra. (p.118)

O conhecimento empírico parece, entretanto indiciar que a escola de hoje não responde em termos organizativos e curriculares à realidade que enfrenta, a da *diversidade*, pois constata-se que “o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada” (Canário, 2005, p.148), chegando-se “à perda de sentido do trabalho realizado na escola (por professores e por alunos)” (idem, p.148). De facto a escola como “organização especializada na transmissão do conhecimento” (Teodoro & Torres, 2006, p.21) ficou ancorada ao modelo organizacional burocrático.

Para que a escola rume à democratização escolar terá de visionar não só o presente, mas também o futuro centrado na realidade da *diversidade* do público escolar. A este propósito Licínio Lima (2006) considera que “Como discurso e como prática, como método e como conteúdo, a democracia continua significativamente ausente da escola. Esta é que é, verdadeiramente, a face mais crítica de uma escola pública minimamente comprometida com a educação democrática do Público” (p. 26). Neste sentido, depreende-se, que a escola como organização seja capaz de aprender.

Mas o que é uma escola que aprende? Para Guerra (2000) significa “saber ensinar, saber a quem se ensina e onde se processa esse ensino” (p.9). Esta aprendizagem, de acordo com o mesmo autor, centra-se em seis dimensões: i) os professores aprendem; ii) a escola aprende; iii) os alunos ensinam os professores; iv) os alunos aprendem uns com os outros; v) os professores aprendem juntos; vi) todos aprendemos uns com os outros, o que se traduz numa aprendizagem reflexiva partilhada por alunos e professores, operacionalizada através de “um metacurriculum para a escola” (idem, p.8), cujo objetivo central é por um lado as aprendizagens escolares e por outro a formação enquanto cidadãos, na construção de “uma escola melhor para uma sociedade mais justa” (idem, p.17).

*Uma escola melhor para uma sociedade mais justa*, defende nos discursos teóricos a diferenciação curricular inclusiva e operacionaliza-a nas práticas curriculares.

### 3. A diferenciação curricular inclusiva: que caminhos?

A questão central em torno da diferenciação curricular, aqui em estudo, prima em indagar de que modo o currículo e a escola se adequam à diversidade dos alunos.

De facto, muitas das questões educativas do tempo presente centram-se, directa ou indirectamente, na diversidade dos alunos, tornada visível, e tida por problemática, no quadro da massificação escolar, e na conseqüente emergência da necessidade – e dificuldade – de adequar de forma satisfatória as respostas da escola, enquanto instituição curricular, e dos professores, enquanto profissionais do currículo, às funções socialmente esperadas da escola. (Roldão, 2003a, p.9)

Parece, porém, que a escola não acompanhou a mudança que se percebe na sociedade. Uma atitude reflexiva denota que nas últimas décadas do século XX se vem assistindo a transformações quantitativas e qualitativas na instituição escolar. Estas, por um lado, assentam na abertura da escolarização a *todos os alunos* e no aumento do número de anos da escolaridade obrigatória, e, por outro, numa resposta pedagógica centrada na *lógica dos liceus*, caracterizada pela homogeneização e pelo ensino transmissivo (Formosinho & Machado, 2008) refletindo uma estrutura curricular como que *uniforme de tamanho único* (Formosinho, 1991).

A resposta da escola à diversidade traduz-se, assim, na inadequação da sua estrutura organizacional, em que a matriz tradicional deixou de responder às exigências de uma escola que se quer democrática, participativa e inclusiva no contexto da globalização e na sociedade contemporânea.

Como preconiza Sebarroja (2001):

Não se pode olhar para trás em direcção a uma escola ancorada no passado confinada a ler, a escrever, a fazer contas e a receber de forma passiva um banho de cultura geral. (...) Trata-se de associar, num mesmo acto de significado e em qualquer proposta educativa, o conhecimento com o afecto, o pensamento com os sentimentos, o raciocínio com a moralidade, o académico com o pessoal, as aprendizagens com os valores. (pp.12-13)

Portanto e de acordo com Alarcão (2001):

É preciso desenvolver uma nova escola, mais reflexiva e humana, que realmente possibilite a aquisição e a construção de uma outra mentalidade, mais compreensiva, mais flexível, mais resiliente, baseada em valores de verdade, justiça, equidade, e solidariedade, na qual a partilha dos bens seja feita de um modo mais equilibrado, pelo maior número e, se possível, por toda a gente. Mas também é preciso garantir que nessa partilha não sejam incluídos apenas os bens materiais, mas igualmente os do espírito, da cultura, do conhecimento, da informação, do bem estar e do lazer. (p.52)

Neste contexto a *educação para todos* é o caminho a seguir, mas numa sociedade multifacetada pela diversidade humana, esse caminho só pode seguir uma lógica epistemológica: a da diferenciação que inclui. Nesta perspetiva, Isabel Sanches (2005) afirma que:

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma sociologia do saber entre professores e alunos. (p.133)

Esta abordagem aguça a reflexão sobre o conceito de diferenciação curricular inclusiva partindo do olhar e do sentido emergentes da ideia de uma *escola para todos* (Roldão, 2003a) em que a razão de ser da diferenciação curricular nasce da diversidade humana e concretiza-se na praxis da escola inclusiva. Para esta análise é de crucial relevância entender o princípio da escola inclusiva bem explícito na Declaração de Salamanca (1994). Nesta, o ato educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, a qual contempla metodologias diferenciadas assentes num currículo flexível, respeitando as diferenças, os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma organização educativa onde todos aprendem juntos, preconizando e promovendo a igualdade de oportunidades na base da equidade (Roldão, 2003a).

A diferenciação curricular é “entendida como a expressão dialéctica de necessidades sociais novas face à escola e ao seu currículo” (Roldão, 2003a, p.13), em que surge a necessidade de “gerir o currículo numa lógica diferenciadora (...) no sentido de tomar em consideração a diversidade dos públicos escolares para mais adequadamente promover o sucesso das suas aprendizagens” (Roldão, 2003b, p.152). O conceito de diferenciação curricular inclusiva pretende “articular a finalidade social do currículo que é, por natureza, comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são inevitavelmente diversos” (Roldão, 2003a, p.22).

O que importa esclarecer, agora, é a forma como é gerida e entendida a diferenciação curricular inclusiva no plano da instituição *escola*. De facto, o sentido de diferenciação curricular inclusiva, em análise, não corresponde às lógicas organizativas da escola contemporânea. O que se constata é “uma conotação predominante da diferenciação curricular como uma ‘terapia de remediação’” (idem, 2003b, p.152) com “uma orientação estratificadora associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está associado” (Sousa, 2007, p.93).

O currículo formal caracteriza-se por uma descontextualização histórica, social, política e cultural, não havendo uma abordagem sistémica entre as diferentes áreas do saber, desconsiderando a diversidade humana, o que pressupõe a existência de um duplo paradoxo entre o conceito de diferenciação curricular e as práticas pedagógicas instituídas na escola. Isto é, se por um lado a escola não dá resposta à questão da *diferença*, pois o currículo instituído é uniforme, por outro, institui práticas de diferenciação ao fragmentar o grupo de alunos em categorias, onde as diferenças são trabalhadas sob o desenvolvimento curricular homogéneo (Roldão, 2001, 2003b).

Neste contexto o currículo formal constitui a linha mestra de ação dos professores, sendo a diferenciação curricular influenciada e condicionada por uma lógica burocrática de organização e funcionamento (Sousa, 2007) que recai no paradigma da homogeneidade (Roldão, 2001).

Sob esta ótica, destaca-se o estudo empírico realizado por Sousa (2007) que ilustra objetivamente as concepções e práticas dos professores relativas à diferenciação curricular assentes em duas ideias: i) “como assistência ao aluno em dificuldade” e ii) “como acto de relacionar aspectos do currículo formal com interesses e vivências dos alunos” (p. 106). As práticas curriculares dos professores assentes no currículo formal, assumem uma orientação uniformista, delineando diretrizes de diferenciação curricular esporádicas sempre que o currículo formal não produz os resultados esperados, quando o aluno não aprende ou manifesta interesse por outras aprendizagens não planificadas, o que revela uma prática não estruturante da ação curricular. Contudo, a representação dos professores sobre as suas práticas manifesta uma prática real e efetiva de diferenciação curricular no que se refere às suas concepções, mas que não corresponde ao sentido de diferenciação curricular inclusiva observado em sala de aula. Tal significa que há um esforço por parte dos professores para tornarem o currículo formal mais legível, mas não se trata da flexibilização do currículo para dar resposta à diversidade dos alunos, às suas necessidades e experiências de vida. Trata-se somente e de acordo com as palavras de Sousa de uma “diferenciação curricular descontínua e reactiva” (p.108).

Do confronto reflexivo com este cenário emerge a resposta à questão: A diferenciação curricular inclusiva é uma utopística ou uma realidade?

De facto não é uma realidade, mas uma utopística: um caminho a seguir que tem de envolver toda a estrutura organizacional da escola, nomeadamente políticas curriculares, gestão e reorganização do currículo, práticas docentes e aprendizagens centradas no e para o aluno. Tudo isto pressupõe uma mudança na escola, ou seja “renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso” (Roldão, 2003b, p.163). Sem dúvida que é uma tarefa complexa, mas

promissora. Uma tarefa que cabe à escola e ao professor enfrentar, sob o princípio da equidade para promover o desenvolvimento escolar, pessoal e social de todos os alunos.

No quadro atual colocam-se algumas questões: Como operacionalizar a diferenciação curricular nas práticas organizativas do processo educativo? Qual é o papel dos professores e da escola?

Na verdade, ensinar na e para a diversidade é ensinar para a igualdade de oportunidades entre todos os alunos, na construção de identidades significativas e de competências que lhes sustentam o ciclo da vida, na partilha de valores humanos universais construídos e defendidos na contextualização da escola para todos. Responder ao desafio da diversidade implica duas ideias chave que se interligam na sua dinâmica: i) a mudança na estrutura e funcionamento da escola e nas práticas dos professores e ii) a (re)conceptualização do currículo e inevitavelmente a retoma das questões curriculares o *que ensinar, como ensinar, a quem ensinar e por que deve ser ensinado*.

De facto na escola contemporânea não é possível ignorar a diversidade humana. É, pois, a partir deste fenómeno que o currículo deve ser (re)conceptualizado. Como sublinha Rodrigues (2003) a “diferenciação pressupõe (...) que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objectivos e competências diferentes” (p.93).

Ora esta conceção anda de mãos dadas com a diferença e com a equidade, de forma a “aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a *igualdade* de tratamentos *uniformes* para públicos *diversos* – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (Roldão, 1999a, p.39). A ideia de diferenciação curricular inclusiva que se procura é na afirmação de Rodrigues (2003):

a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo. (p. 92)

Nesta perspetiva, a diferenciação curricular inclusiva, requer uma outra matriz escolar, em que os professores olhem a especificidade de cada aluno e o currículo atenda à diferença de cada um. Portanto, trata-se “de entender o currículo como um espaço *decisional* em que (...) a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção” (Zabalza, 2001, p.47). É aqui que a (re)conceptualização do currículo como projeto curricular opera uma verdadeira mudança na escola.



Neste sentido Pacheco (2001) afirma que o projeto curricular é uma,

adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo-base e o projecto educativo da escola, por um lado, e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro. (p.91)

Neste discurso, o currículo formal constitui o “conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos” (Roldão, 1999b, p.49), enquanto que os projetos curriculares são considerados como “meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, p.16).

Sublinha-se, aqui, o repensar das questões o *que ensinar*, *como ensinar*, *a quem ensinar* e *por que deve ser ensinado*. Deste modo: O *que ensinar* tem de estar contextualizado em termos históricos, sociais, políticos, económicos e culturais, numa transversalidade com a sociedade do conhecimento, indo ao encontro da realidade de cada aluno, de forma a possibilitar a reconstrução de significados. *Como ensinar* as aprendizagens tem de estar imbuídas de significado para quem aprende, se não para que serve aprender? Partir das *diferenças* – culturais, sociais, experiências de vida, ritmos e dificuldades de aprendizagem – é o começo da construção do currículo flexível. *A quem ensinar* responde-se com o ensinar a todos os alunos na e para a diversidade. *Por que deve ser ensinado* deve ser ensinado para que todos os alunos consolidem as aprendizagens e competências necessárias à realização de cada um na sua vida académica e social.

Esta reflexão confirma a importância do currículo escolar “na promoção do nível cívico de uma sociedade, na subida do nível educativo da população, na garantia de uma melhor qualidade da vida pessoal e social para todos” (Roldão, 1999a, p.27).

A este propósito Roldão (2003c) considera que:

Uma gestão do currículo *na e pela* escola e seus professores é orientada por dois conceitos-chave (...): *liderança* e *trabalho colaborativo* – a primeira como mecanismo global de orientação, concepção, dinamização e regulação de qualquer projecto institucional, a segunda como cimento organizacional essencial à eficácia do desenvolvimento do mesmo. (p.138)

Nesta perspetiva e de acordo com Pacheco e Paraskeva (2000) a gestão do currículo é um “processo que implica um *continuum* de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos” (p.111). *Continuum* esse que vai desde o nível macro, político-

-administrativo a nível da administração central; passando ao nível meso, de gestão na escola e descendo ao nível micro, realização na sala de aula (Pacheco, 2001).

Sendo o currículo prescrito a nível macro, significa que é o Estado a decidir o *que se ensina, quando se ensina, como se ensina*, restando à escola e aos professores a utopística diferenciação curricular inclusiva levada à ação pela flexibilização do currículo, o que para Zabalza (2001) requer uma programação “pensada mais em termos de escola, de comunidade escolar, de equipa de professores, etc., do que em termos do professor singular” (p.45).

Ora, neste quadro a diferenciação curricular inclusiva pressupõe um equilíbrio entre o currículo formal, definido a nível central e a diferenciação curricular inclusiva, a nível de cada escola (Roldão, 1999a), contemplando as particularidades de cada aluno, na aquisição de competências e na partilha de saberes em contexto de sala de aula. Sob esta gestão curricular visa-se garantir a todos os alunos o conjunto de aprendizagens curriculares essenciais que os prepare para uma inserção responsável e crítica na sociedade. Esta meta requer, de acordo com Roldão (1999a):

a obrigação e o direito de cada escola oferecer projectos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para aqueles aprendentes concretos. (p.72)

Neste novo sentido de gestão do currículo (Roldão, 1999a), o poder de decisão curricular deixa de estar centralizado ao nível macro passando o currículo a ser entendido como “um projecto construído e assumido por todos os actores educativos” (Ramos & Costa, 2004, p.82). Sob esta lógica destaca-se a liderança curricular do professor, como decisor curricular envolvendo intenções e práticas concretas na sala de aula (Roldão, 1999a), o que para Flores e Flores (2000) “implica maior autonomia profissional e o reconhecimento de um leque mais diversificado de competências e responsabilidades” (p.84).

O currículo entende-se:

não como um produto ou um processo, propriamente ditos, mas como o resultado de interesses dos professores, da administração, dos estudantes, das editoras e demais elementos da comunidade, portadores de uma consciência crítica. (Morgado, 2005, p. 54)

É nesta ordem de ideias que cabe ao professor a realização do currículo “adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central” (Flores & Flores, 1998, p.84), contribuindo, pois, “para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso

educativo dos alunos” (Pacheco, 2001, p.151). Por conseguinte, o professor na resposta à *diversidade* depara-se, por um lado, com o currículo contra hegemónico, que inclui, a parte generalizável do currículo tradicional, mas permite aos alunos o acesso aos métodos e descobertas científicas (Connel, 1997), por outro, com uma liderança escolar assente em princípios democráticos, em que assume um papel de (co)responsabilização na construção das decisões, na conceção e na operacionalização de um currículo flexível baseado nas necessidades da escola e dos seus alunos (Zabalza, 2001). No entanto, a liderança escolar assumida pelo professor como gestor do currículo ao nível de escola, fica comprometida, uma vez que as suas decisões são condicionadas pelas orientações prescritas no currículo formal.

Neste contexto, considera-se *o saber, o fazer e o dever* do professor indissociáveis das práticas curriculares, envolvendo-se com os alunos “numa planificação participada, atingindo decisões que vão ao encontro das preocupações, aspirações e interesses mútuos” (Apple & Beane, 2000 p.32). Evidencia-se, a importância de um clima propício às aprendizagens de todos os alunos, aceitando e praticando os objetivos estipulados no DL 3/2008 de 7 de janeiro:

promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. (p. 154)

Evidencia-se, assim, que a inclusão é:

um novo paradigma de pensamento e de acção, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção. Por isso, o desafio é estender a inclusão a um maior número de escolas e comunidades e, ao mesmo tempo, ter em mente que o principal propósito é facilitar e ajudar a aprendizagem e o ajustamento de todos os alunos, os cidadãos do futuro. Nossas escolas e comunidades tornar-se-ão tão boas quanto decidirmos torná-las. (Karagiannis, Stainback & Stainback, 2007, p.31)

O caminho advém-se longo, mas possível de trilhar por equipas de professores reflexivos e inovadores, que encaram as dificuldades como pilares a vencer, traçando e implementando estratégias que promovam as práticas inclusivas, conscientes do significado que a palavra diversidade acarreta, explorando avidamente as diferenças em sala de aula, incluindo-as como parte do currículo, ensinando os alunos a perceber e a aceitar as diferenças, a experienciá-las num ambiente cooperativo e participativo, acreditando e

estimulando as possibilidades de todos os membros do grupo. Contudo “A tarefa é difícil, mas é fundamental para desenvolver a nossa habilidade de moldar os tipos de escolas com que sonhamos” (Sapon-Shevin, 2007, p.303).

No contexto em análise, observa-se de acordo com Apple e Beane (2000) que “o hiato entre os valores democráticos e as práticas escolares mantém-se tão grande como sempre foi. Mas (...) a luta pela criação de escolas democráticas mantém-se viva em muitos lugares” (p.47).

## CAPÍTULO IV

### **As lideranças em contexto escolar: sentido e práticas**

---

Na realidade de uma escola, não há dúvida que a sua estruturação e dinamização dependem, habitualmente, da forma como a equipa directiva exerce ou não uma função de liderança (...).

(Bolívar, 2003, p.254)

Neste, último capítulo, pretende-se abordar as lideranças em contexto escolar, partindo da premissa em que o provocar e gerir a mudança transformando a instituição escolar numa organização que aprende na e com a diversidade em que todos têm direito a aprender, constitui a dimensão suprema da liderança escolar.

Uma liderança que se quer participativa, democrática e sustentável, princípios fundamentais para responder efetivamente ao desafio de uma escola que se pretende (re)construir como “boa escola”, cuja praxis se centra na educação para a cidadania, na equidade social, na cooperação e na inclusão.

As “boas escolas” constituem-se num novo constructo organizacional, que proporciona ao aluno a aquisição de aprendizagens significativas, alicerces fecundos ao longo da vida. Deste modo, três questões emergem em torno da mudança da escola e dos sistemas educativos: O que se faz, como se faz e para que se faz? (Cabral, 1999), as quais requerem respostas efetivas de líderes comprometidos com o sucesso educativo de todos os alunos.

Mas que tipo de liderança a exercer na escola da diversidade? Qual o caminho da liderança escolar no entrecruzar das políticas educativas europeias? Que princípios e práticas a adoptar pelas lideranças no funcionamento organizacional das “boas escolas”?

Estas são algumas questões discutidas em torno de quatro eixos de abordagem:

1. Como definir lideranças: breve abordagem
2. Liderança: paradigmas escolares
3. Como melhorar as lideranças escolares
4. As lideranças na estrutura organizacional de “boas escolas”

Tendo presente que:

A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalhos. (Nóvoa, 1992, p.22)

## **1. Como definir lideranças: breve abordagem**

O conceito de liderança é intrínseco à palavra líder, o qual deriva do termo inglês “leader”, que de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2001) significa “chefe, orientador, indivíduo que chefia uma empresa (...)” (p. 517). Sendo liderança a “função de líder, orientação, chefia” (idem). Para um melhor entendimento da natureza das lideranças procede-se a uma análise sob a perspectiva das teorias científicas tradicionais (cf. quadro 9).

Quadro 9 – Teorias de liderança sob a perspectiva tradicional

<b>Teoria dos traços da personalidade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A personalidade é considerada a raiz da capacidade da liderança, constructo que gozou de enorme importância em Psicologia.</li> <li>- A liderança é uma capacidade do líder, uma aptidão natural com que se nasce ou que se desenvolve espontaneamente no processo inicial de crescimento. Um conjunto de traços é apontado por Ghiselli (1971) e Stogdill (1974): inteligência, adaptabilidade; extroversão; ascendência; autoconfiança; sociabilidade; equilíbrio emocional e fluência verbal.</li> <li>- O enfoque reside na pessoa do líder, descurando-se os fenómenos de interação.</li> <li>- A maior dificuldade nesta abordagem recai sob a não universalidade da lista de traços de personalidade, e a conseqüente dificuldade em explicar o fenómeno da liderança. Contudo esta teoria não foi invalidada, pelo contrário, reconhece-se os contributos dados pelos instrumentos de avaliação das características pessoais aquando da escolha de líderes, nomeadamente:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Testes que avaliam traços como ascendência nas relações; sociabilidade; persistência e energia pessoal.</li> <li>- Testes de inteligência concreta e abstrata.</li> <li>- Testes de aptidões (raciocínio verbal).</li> <li>- Entrevista psicológica, para avaliar competências de relação.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Teorias bidimensionais e comportamentais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A liderança assenta na relação com os membros de um grupo.</li> <li>- O grande contributo desta abordagem reside nos programas a que deram origem:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas orientados para o desenvolvimento de competências de relação, de escuta ativa e de persuasão, de atitudes negociais corretas, de motivação e reforço dos comportamentos desejáveis dos colaboradores do líder.</li> <li>- Programas orientados para atenção à estrutura e às tarefas, gestão por objetivos, decisão e planeamento.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Teorias tridimensionais ou contextuais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A liderança é uma relação de influência com o grupo, para utilizar os seus recursos na resposta aos desafios do meio. Seguem os programas das teorias bidimensionais, acentuando os aspectos contextuais.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizam: a análise e o diagnóstico das situações, a abertura de espírito e a gestão das divergências, a adaptabilidade e a flexibilidade do líder.</li> <li>- Propõem: programas de simulação e de contexto de desafio.</li> <li>- Analisam a história de liderança dos candidatos.</li> <li>- Avaliam o estilo de comportamento e a sua adequação às situações em causa.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Adaptado de Parreira (2010), pp. 27-36.

Com o mesmo propósito, o de entender a natureza das lideranças, Parreira (2010) coloca três questões:

1. Os líderes são necessários?
2. Como se chega à posição de líder?

### 3. Como definir o estilo de liderar?

O autor aponta dois postulados que respondem à primeira questão: “*Os líderes são necessários?*” O primeiro reforça a necessidade do líder ter um “adequado senso de grandeza” (p.22), ou seja, “o nível de complexidade cognitivo-emocional do líder tem de ser adequado ao nível de complexidade do sistema que lidera” (idem). O segundo reporta-se à natureza da liderança “assente em relações fortes, resultante de uma adequada combinatória de uso do poder e da informação” (idem, p. 70). Nesta perspetiva, os líderes são necessários, na medida em que respondem rápida, flexiva e eficazmente à complexidade do sistema em que lideram, como refere o autor “Sem dúvida que a liderança não é um fenómeno irrelevante: sempre que a situação é grupal, tem grande influência não só sobre os resultados, mas também sobre os processos a nível pessoal e colectivo” (p.19).

Mas, “Como se chega à posição de líder?” esta questão de acordo com Parreira (2010) está intimamente relacionada com a eficácia da liderança. Para responder a esta questão o autor reporta-se, uma vez mais, às teorias científicas tradicionais.

As teorias monodimensionais respondem do seguinte modo:

chegam a líderes aqueles que possuem intrinsecamente as qualidades da liderança e fazem, por isso, parte das elites a quem compete dirigir. Os líderes existem, nasceram com as qualidades requeridas para isso (...) o que os grupos humanos têm de fazer é descobri-los e dar-lhes a oportunidade de exercerem a liderança. (idem, p.38)

A proposta das teorias comportamentais contém dois enfoques:

1. Os líderes emergem ou nascem nos grupos, precisamente por serem excelentes na combinação das duas dimensões. Em termos sociais, a emergência líderes resulta da sua visibilidade, da adesão à sua imagem.
2. Em termos de desenvolvimento pessoal, as pessoas aprendem a liderar, desenvolvem competências de resposta à tarefa e à relação com o grupo, através das várias experiências de grupo que a vida lhes proporciona. (idem, p. 39)

As teorias situacionais e contextuais apresentam como solução a “escolha de uma variável estratégica de contexto” em que:

a eficácia no acesso à posição de líder é uma conjugação de factores pessoais, grupais e situacionais, não podendo ser tratada de forma linear. Para ser eficaz, um líder precisa, antes de mais, de caracterizar e avaliar a situação em que opera. (idem, p.39)

No seguimento das ideias expostas Parreira aponta uma terceira questão “Como definir o estilo de liderar?” Reporta-se aos estudos iniciais sobre o fenómeno da liderança realizados por Lewin e colaboradores (1939), nos quais são descritos três estilos de liderança: autocrático, democrático e *laissez-faire*, (cf. quadro 10).



A pertinência destes estudos centra-se no facto de se constituírem como a base dos estudos que se seguirem, continuando esta visão ainda *viva* quer no contexto empresarial, quer educativo em que o estilo de líder se define pelo *contínuo* do poder (idem).

Quadro 10 – Estilos de liderança – modelo tripartido de Lewin

<b>Liderança autoritária</b> Uso elevado do poder	<b>Liderança democrática</b> Uso mediano do poder	<b>Liderança Laissez-faire</b> Uso reduzido do poder
Toda a determinação da política é feita pelo líder	Toda a questão da política de trabalho e de decisão é entregue ao grupo, apoiado e animado pelo líder.	É deixada ao grupo ou aos indivíduos toda a liberdade para decisão, sem interferência do líder.
As técnicas são ditadas pelo líder; é tratado um só ponto de cada vez; As fases seguintes permanecem sempre em grande parte indefinidas, incertas, só conhecidas do líder.	A definição das actividades é feita num período inicial de discussão. Os passos na direção dos objetivos são esquematizados pelo grupo; havendo necessidade, o líder sugere duas ou três técnicas, deixando o grupo escolher.	O líder fornece os diversos materiais; se lhe pedirem, fornecerá informações suplementares. Não toma parte na discussão.
Habitualmente o líder determina o trabalho a cada membro e seus colegas de equipa.	Os membros são livres para trabalhar com um colega da sua escolha; a distribuição das tarefas é confiada ao grupo.	Ausência completa de participação do líder na determinação dos trabalhos da equipa.
O líder é pessoal nos seus elogios e nas suas críticas ao trabalho de cada membro; permanece fora da participação ativa do grupo, exceto na demonstração. É amistoso ou hostil, mas bastante impessoal.	O líder é objectivo ou realista nos seus elogios e críticas e procura ser, espiritualmente, um membro regular do grupo, sem, para isso, cumprir uma parte demasiado grande do trabalho.	São raros os comentários sobre a atividade do grupo, a não ser quando solicitados; não há nenhuma tentativa para participar ou para interferir no curso dos acontecimentos.

Fonte: Parreira (2010), p.42.

Aos estilos de liderança supra descritos estão associadas práticas que resultam da combinatória dos fatores de poder e de informação na interação líder/liderados.

De acordo com Parreira (2010):

São essas combinatórias que podem ser categorizadas em estilos: estilos de tipo autoritário, assentes em combinatórias de poder elevado; estilos de tipo (*laissez-faire*), assentes em combinatórias de reduzido poder; estilos de tipo democrático e participativo, assentes em combinatórias de poder intermédio. (p.101)

Importa realçar o enfoque no estilo das lideranças tradicionais no aprofundar da compreensão do conceito de liderança em contexto escolar. Neste enquadramento, Sergiovanni (2004) entende a liderança “como o processo de levar um grupo a agir de

acordo com os objectivos do líder (como é habitualmente o caso nas organizações empresariais) ou propósitos partilhados (como deveria acontecer nas escolas)” (p.124). Mas, de acordo com o autor “Para que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca” (p.125). No mesmo sentido, Bolívar (2003) define liderança “como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns” (p.256).

A este propósito Ramos e Diogo (2003) destacam quatro significações para o conceito de liderança:

1. É um processo que envolve líderes e seguidores, em que todos podem ser líderes;
2. Envolve uma influência interativa entre líderes/seguidores;
3. A influência acontece na partilha de valores e finalidades coletivas;
4. Objetiva a concretização de finalidades.

Os autores acrescentam que a liderança tem como centralidade o objeto a seguir, dá prioridade a uma cultura partilhada, pretende o desenvolvimento de contextos democráticos e preconiza a aprendizagem contínua (idem).

A este respeito Maria de Fátima Sanches (1998) refere, que a liderança intervém em cinco dimensões fundamentais da organização escolar:

1. Nos processos de tomada de decisões;
2. Na gestão dos conflitos organizacionais;
3. No nível da qualidade das suas realizações;
4. Nas formas de prever e lidar com os ambientes institucionais e sistémicos;
5. No grau de abertura à comunidade envolvente.

Neste contexto Cabral (1999) considera que o papel da liderança escolar assenta num questionamento contínuo sobre: i) o que fazemos?; ii) porque o fazemos?; iii) como o fazemos? e iv) para que o fazemos? Esta abordagem implica uma postura investigativa por parte das lideranças que conduz ao processo de mudança a concretizar na escola e como preconiza Fullan (2001) na transformação da escola em *comunidades de aprendizagem*. De facto como assinala Ramos e Diogo (2003):

as lideranças escolares revelam-se elementos chave na mudança e desenvolvimento das escolas, na sua capacidade em descobrir novos significados

para os processos de ensino e de aprendizagem, na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e na aprendizagem organizacional em geral. (p. 92)

Para Sergiovanni (2004) a liderança nas organizações escolares é “o desenvolvimento de um compromisso amplo para com valores partilhados e concepções que se tornam numa fonte mobilizadora de autoridade para a orientação de tarefas” (p. 120). Nesta perspetiva “a liderança escolar deve estar direccionada para o estabelecimento de ligações morais mútuas entre pais, professores e alunos, bem como às suas responsabilidades de acordo com a definição dada pelos seus propósitos partilhados” (idem. p.120).

É neste contexto que o mesmo autor defende que “as escolas funcionam como extensões da família e os Presidentes do Conselho Executivo e os professores como *in loco parentis*” (idem, p.121), o autor reforça esta ideia ao referir como propósito moral das escolas “a obrigação pública de cultivar a responsabilidade cívica (...) de modo a assegurar a manutenção de certos princípios cívicos e tradições democráticas que desempenham um papel fulcral na sobrevivência, a longo prazo, da nossa sociedade” (idem, p.121).

Por conseguinte, uma boa liderança requer um bom líder, o qual reúne essencialmente, cinco qualidades (cf. figura 8).

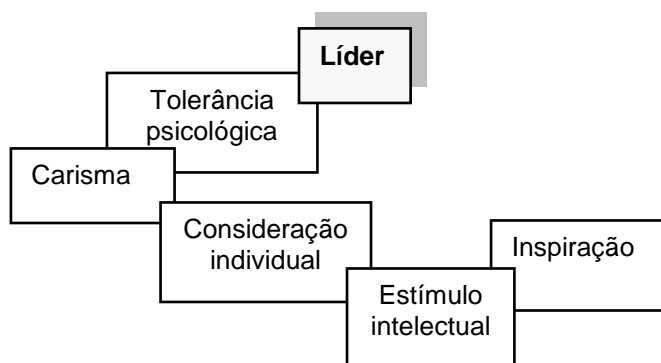


Figura 8 – Qualidades do líder. Adaptado de Bass (1985).

Além das qualidades apontadas na figura 8, um bom líder escolar apresenta a capacidade de: desenvolver uma visão de futuro, que concretize a missão da escola através de um quadro de valores; de traçar estratégias que objetivem as metas a atingir; de promover o compromisso de toda a equipa educativa e incentivá-la a ultrapassar os obstáculos (Álvarez, 2001).

Para Bolívar (2003) um bom líder é aquele que “dá espaço de manobra”, permite que a organização se movimente catalisando iniciativas, contribui para que o local de

trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento profissional, passando o ‘testemunho’ a outros professores” (p.255).

Cabe ao líder transmitir a cultura da escola a toda a comunidade educativa para que esta se aproprie dela, garantindo um papel central aos professores e mantendo a coesão dos membros do grupo em torno de princípios e valores morais que estão na base da liderança democrática (Fullan, 2001).

Neste sentido, de acordo Sergiovanni (2004), o Presidente do Conselho Executivo, enquanto líder deve ter em consideração o concretizar de oito tarefas (cf. quadro 11).

Quadro 11 – Tarefas do Presidente do Conselho Executivo enquanto líder

1. Sentido de propósito – combinar visões partilhadas num pacto que mobilize Presidentes do Conselho Executivo, professores, pais e alunos através de uma voz moral.
2. Manutenção da harmonia – construir um entendimento consensual dos propósitos da escola, do modo como deve funcionar e das ligações morais entre papéis e responsabilidade, ao mesmo tempo que se respeita a consciência individual e diferenças de estilo individuais.
3. Instituição de valores – aplicar o pacto escolar a um conjunto de procedimentos e estruturas com as quais se possa trabalhar e que facilitem o cumprimento de objetivos escolares e estabelecer sistemas normativos para direcionar e guiar comportamentos.
4. Motivação - por um lado, suprir as necessidades psicológicas básicas e, por outro, suprir as necessidades culturais básicas dos membros para que experienciem vidas escolares sensatas e cheias de significado.
5. Gestão – assegurar o apoio necessário ao dia-a-dia (planear, organizar, estabelecer a agenda, mobilizar recursos, dar procedimentos, manter registos, entre outras tarefas) que mantenham a escola a funcionar eficaz e efetivamente.
6. Capacitar – por um lado, remover obstáculos que impeçam os membros de cumprirem os seus compromissos e, por outro, disponibilizar recursos e apoios para ajudar os membros a manter esses compromissos.
7. Modelos – assumir a responsabilidade de principal apoiante do pacto escolar pela modelação de propósitos e valores em pensamentos, palavras e ações.
8. Supervisionar – dar visão geral necessária para permitir que a escola cumpra os seus compromissos e, quando esta não está, descobrir a razão e ajudar todos a agir em relação a isso.

Fonte: Adaptado de Sergiovanni (2004), pp. 126-127.

Subjacente a este contexto julga-se oportuno referir que Costa, Mendes e Ventura (2000) preconizam o uso dos termos lideranças e líderes, e não liderança e líder. Segundo esta lógica Bolívar (1997) defende ser fundamental criar e fortalecer uma liderança múltipla dos professores, em que:

1. Partilhem conhecimentos;
2. Tomem decisões conjuntas no âmbito das questões administrativas e de gestão da escola;
3. Responsabilizem-se conjuntamente por projetos particulares;
4. Promovam e desenvolvam currículos alternativos;

5. Atuem de forma a melhorar as competências de todos os professores.

Tese partilhada por Fullan (2001) que reforça esta questão ao referir a importância de se desenvolverem lideranças fortes, em que a partilha de ideias e a colaboração entre docentes sejam parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado.

Na mesma linha de ideias Flores (2004) defende que:

El liderazgo en las organizaciones democráticas requiere de un conjunto de conocimientos, valores y capacidades que van más allá del carisma, por lo tanto no es ejercido por una sola persona, sino que necesariamente es compartido por todos los que en una organización poseen la visión, la capacidad de influir en los demás y la habilidad para promover que el grupo cumpla sus propósitos y que cada persona en lo individual dé lo mejor de sí. El líder democrático goza de legitimidad, ya sea porque fue elegido por los demás para cumplir ese papel o porque se ha ganado el respeto y reconocimiento del grupo al demostrar sus capacidades, su dedicación y su compromiso con la tarea educativa. (pp. 21-22)

## 2. Lideranças: paradigmas escolares

De acordo com Sergiovanni (2004) as teorias de liderança exercidas nas escolas têm a sua origem nas escolas de gestão, cujos fundamentos emanam dos Estados Unidos da América (cf. quadro 12).

Quadro 12 – Teorias de liderança e práticas escolares

Teoria da Pirâmide	Teoria da Via – Férrea	Teoria das Competências
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerente chefe no topo da liderança, outros gerentes com poderes delegados e o restante pessoal na base da linha hierárquica</li> <li>• Estabelecem-se: regras, regulamentos, protocolos, linhas diretrizes para planejar, organizar, controlar e orientar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria-se um guião de ensino</li> <li>• Identificam-se objetivos de acordo com o plano de estudos</li> <li>• Supervisionam-se e avaliam-se os professores e testam-se os alunos para se certificar que estes seguem o plano de estudos</li> <li>• Ensino e aprendizagem burocráticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores e os presidentes do Conselho executivo têm autonomia para organizar as escolas e para lecionar, desde que os resultados finais sejam a aprendizagem otimizada para os alunos</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Sergiovanni (2004), pp. 31-37.

Mediante esta perspetiva e como preconiza o autor há que “inventar a nossa própria prática” (p.11). Para tal aponta quatro questões que objetivam o trilhar de novos caminhos para a liderança escolar:

- i) Quais são as teorias de liderança e de pedagogia que nos dão o guião dos papéis e as falas que somos forçados a dizer como membros dos órgãos administrativos, professores, pais e alunos?
- ii) Quais são as teorias que determinam a forma como organizamos as escolas e regemos a forma como funcionam?

- iii) Quais são as teorias que determinam o modo como pensamos e estabelecemos a liderança escolar?
- iv) Quais são as teorias que determinam as decisões que tomamos sobre como atribuir responsabilidades às pessoas? (idem, p.31)

O que significa o criar de uma teoria de liderança escolar alicerçada em missões, objetivos e ritmos de cada escola. Nesta linha de pensamento Sergiovanni propõe seis critérios:

1. Usar uma linguagem e imagens compatíveis com os objetivos e condições humanas da escola;
2. Basear-se em ideias evidenciando questões morais;
3. Ser sensível à natureza da racionalidade humana;
4. Basear-se no ensino construtivista;
5. Transformar a escola num centro de investigação – um sítio onde o conhecimento profissional vai sendo criado pela prática, à medida que os professores aprendem, resolvem problemas e investigam em conjunto;
6. Encorajar os Presidentes do Conselho Executivo, professores, pais e alunos a responsabilizarem-se pelas suas atitudes.

Este autor propõe para a organização escolar a liderança como pedagogia e fortalece esta posição ao delinear duas premissas:

1. Cabe aos Presidentes do Conselho Executivo exercer as suas responsabilidades de gestão comprometendo-se a construir, servir, cuidar e proteger a escola e os seus fins;
2. Tanto o líder como os seus seguidores assumem níveis de compromisso elevados, de bondade de esforço e de responsabilidade.

O mesmo autor considera objetivo último da liderança escolar a construção de *comunidades escolares*. Define o conceito *comunidades* como:

(...) grupos de indivíduos que estão ligados entre si de livre vontade e que estão por sua vez ligados a um conjunto de ideias e ideais partilhados. Os laços que os ligam são suficientemente fortes para passar de um conjunto de “eus” para um “nós” colectivo. (p.78)

A teoria de escola comunidade moral necessita de um tipo de liderança única e a chave para esta liderança, de acordo com Sergiovanni (2004) reside no “desenvolvimento de acordos partilhados que aproximassem os membros da comunidade em metas

partilhadas” em que “A autoridade moral permite que a escola, como uma comunidade, fale com os professores, alunos e pais através de uma voz moral” (p.89).

O estado da arte refere várias formas de liderar as organizações educativas em que o papel do líder está intimamente relacionado com o tipo de liderança que exerce no contexto das escolas eficazes, da melhoria da escola e das “boas escolas” (cf. quadro 13).

Quadro 13 – Movimento das escolas / Tipos de liderança escolar versus papel do líder

Movimento das escolas	Tipo de liderança	Papel do líder
Escolas eficazes	Liderança instrutiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar os professores</li> <li>• Ajudar os professores a completar os procedimentos em sala de aula</li> <li>• Assumir a responsabilidade da avaliação</li> </ul>
Melhoria da escola	Liderança para a mudança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão partilhada com todos os agentes educativos</li> <li>• Facilitador da mudança na escola</li> </ul>
Reestruturação escolar (Boas escolas)	Liderança democrática de cariz transformacional Liderança educacional sustentável	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a democracia</li> <li>• Partilhar responsabilidades com a comunidade educativa</li> <li>• Promover a diversidade no ensino e na aprendizagem</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Bolívar (1997; 2003); Sergiovanni (2004); Hargreaves e Fink (2007).

Nesta perspetiva, realça-se três estudos realizados em Portugal, pela pertinência que encerram relativamente ao tipo de liderança versus papel do líder.

Assim, um olhar reflexivo e analítico sobre a obra “Escola da Ponte: Defender a escola pública” (Canário & Trindade 2004) revela que a Escola da Ponte promove o educar, o aprender, os valores culturais e humanos, fundada numa liderança democrática e participativa “ aberta a todos os públicos, baseada nos valores democráticos, da cidadania e da justiça, que proporcione a todos os alunos uma experiência bem sucedida de aprendizagem e de construção pessoal” (p. 7), faz da “ participação de professores, alunos e pais um exercício permanente de cidadania” (p.8). Compreender o funcionamento e organização da Escola da Ponte, é entender o significado de uma liderança efetivamente democrática num contexto educativo inclusivo. Em que “A coordenação da equipa é outorgada, anualmente, a um dos seus elementos. Este age como porta-voz e representante da equipa” (Pacheco, 2004, p. 107).

Nas palavras de Alves (2001):

A ponte é, desde logo, uma comunidade profundamente democrática e auto-regulada. Democrática, no sentido de que todos os seus membros concorrem genuinamente para a formação de uma vontade e de um saber colectivos – e de que não há, dentro dela, territórios estanques, fechados ou hierarquicamente justapostos. Auto-regulada, no sentido de que as normas e as regras que orientam as relações societárias não são injunções ou importadas simplesmente do exterior, mas normas e regras próprias que decorrem da necessidade sentida por todos de agir e interagir de uma certa maneira, de acordo com uma ideia colectivamente apropriada e partilhada do que deve ser viver e conviver numa escola que se pretenda constituir como um ambiente amigável e solidário de aprendizagem. (pp. 12-13)

Na obra “Escolas de Futuro” (Santos et al., 2009) o paradigma em estudo centra-se em boas práticas que objetivam o sucesso escolar o qual inclui a inclusão social. Logo no prefácio surge a questão “Está alguém a formar e a desenvolver os líderes actuais e futuros das escolas?” (p.9).

De acordo com os autores os estudos revelam “uma relação clara e muito forte entre o desempenho global de uma escola e a qualidade da sua liderança” (p.14), apontam na dimensão liderança duas competências básicas: “ i) *hard skills* – pensamento estratégico, planeamento e controlo, finanças, *accountability*, gestão de projectos, inovação... ii) *soft skills* – gestão e motivação de equipas, influencia, gestão de conflitos, comunicação interna e externa, angariação e gestão de parcerias” (idem, p.15).

Neste contexto e relativamente ao diretor como líder, o estudo supracitado identifica quatro boas práticas:

1. Estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora;
2. Definição de um padrão comportamental e de valores assumido pela liderança da escola;
3. Envolvimento direto do líder na formação e motivação dos professores;
4. Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas para benefício da escola.

O estudo põe em destaque a liderança para o sucesso da escola. Os autores, assumem que:

A liderança forte a que nos referimos é aquela que estabelece um projecto educativo para a escola, e que o consegue transmitir de forma que se transforme no projecto de todos, partilhado por todos, e fomentador de uma cultura de escola com valores de referência para a comunidade escolar (...) Um ponto comum nas escolas que mais se distinguem é a existência desta liderança forte, com uma visão integrada da escola e da comunidade, motivada e motivadora, que desenvolve processos de gestão adequados às suas necessidades e desafios concretos. (idem, p.17)



O estudo em questão aponta para:

1. A constituição de lideranças fortes e eficazes;
2. A evolução e reconhecimento do papel do diretor como líder no quadro de autonomia das escolas (DL 75/2008, de 22 de abril).

Outro estudo, realizado por Torres e Palhares (2009) “Estilos de liderança e escola democrática” tem como ponto de partida o campo da gestão e das lideranças. Os autores situam a problemática em torno da agenda política e sociológica. Partindo desta perspetiva os autores esclarecem que:

A agenda política e governativa portuguesa inscreveu, na actualidade, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares. Por sua vez, no plano teórico-conceitual as investigações recentes têm vindo a reavivar **velhas** tipologias de lideranças inscritas no património estruturante da Teoria Organizacional, para explicar (e mesmo suportar) as actuais mudanças nas escolas. Proliferam estudos sobre os processos de liderança escolar, diversificam-se as perspectivas teóricas de análise, accionam-se diferentes metodologias de investigação. Não obstante, na intersecção destas diversidades é possível identificar como elemento agregador a assunção de uma ideologia de tipo gestor, herdeira do **movimento das escolas eficazes**, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional. (p.124)

A reflexão e discussão da problemática investigativa destes autores centra-se na análise dos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas (2006; 2007 e 2008), delineiam assim, quadro questões nucleares (p.124):

- i) Haverá alguma relação entre liderança, gestão e os resultados escolares?
- ii) Qual a matriz dominante de “boa liderança” e de “boa organização e gestão escolar” na óptica dos avaliadores?
- iii) Que tipo de tensões poderá comportar a avaliação externa no plano das configurações e práticas organizacionais das diferentes escolas-objecto?
- iv) Que repercussões poderão resultar do processo de avaliação externa das escolas ao nível do seu desenvolvimento académico?

Na conclusão deste estudo os autores destacam a “liderança escolar como processo de regulação cultural e simbólica”:

Pressionados politicamente para o alcance de resultados, submetidos a múltiplos mecanismos de controlo, inspecção e avaliação, os actuais gestores e líderes escolares encontram-se no centro de uma verdadeira encruzilhada: Por um lado, cabe-lhes preservar os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro, são coagidos externamente a incorporar o perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço de valores da competitividade, da *performance*, dos resultados (...) Entre a adopção de um perfil de liderança mais democrático e emancipatório e o recurso a um perfil de natureza mais tecnocrática e gestonária, interpõe-se o património cultural e

identitário da escola, funcionando como matriz simbólica reguladora dos processos de gestão e liderança. (Torres & Palhares, 2009, pp. 132-133)

Subjacente a este contexto, Torres e Palhares reafirmam a importância dos valores democráticos inerentes à liderança escolar, por conseguinte, referem caber aos órgãos de chefia a missão de conferir à escola pública um sentido cívico e democrático.

No encadeamento das ideias expostas julga-se oportuno aludir aos instrumentos de autonomia da escola, nomeadamente, o projeto educativo de escola e o regulamento interno.

Para Diogo (2004),

O papel das lideranças das escolas será o de as saber preparar para construir um projecto que antecipe o futuro, e que como tal exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria. (p.272)

Para este autor, o papel das lideranças está interligado à construção do projeto educativo, o qual requer uma liderança forte, dinâmica e motivadora, caracterizada por uma partilha de poder, que denote a cooperação, a responsabilidade, a flexibilidade e a parceria entre a comunidade educativa.

Na mesma linha de ideias, Santos et al., (2009) consideram que a construção e implementação do projeto educativo requer a existência de uma liderança forte que canalize as necessidades, os interesses e expectativas da comunidade escolar “de forma que se transforme no projeto de todos, partilhado por todos, e fomentador de uma cultura de escola com valores de referência para a comunidade escolar” (p.17).

Julga-se pertinente referir que o projeto educativo é entendido como,

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (DL 75/08 de 22 de abril - al' a) nº1 art.º 9º)

O DL 75/08 de 22 de abril reforça as lideranças das escolas, é criado o cargo do diretor “para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola”, é igualmente reforçada “a participação das famílias e da comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”.

O projeto educativo é um documento normativo que consagra a orientação educativa da escola, requer um trabalho colaborativo na sua construção e implementação. É elaborado pelo conselho pedagógico, do qual o diretor é presidente, compete ao diretor submeter a proposta do PE para aprovação ao conselho geral, é ao conselho pedagógico que compete o acompanhamento e a avaliação da sua execução (ibidem).

No que se reporta ao regulamento interno, sendo este igualmente um documento normativo, requer também na sua construção e implementação a existência de uma liderança forte.

Este documento,

enquanto instrumento normativo da autonomia da escola, prevê e garante as regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes. (DL 51/2012 de 05 de setembro)

Na elaboração do RI deve “participar a comunidade escolar, em especial através do funcionamento do conselho geral” (DL 51/2012 de 5 de setembro). Ao conselho geral cabe a aprovação este documento, o qual é “publicado no Portal das Escolas e na escola, em local bem visível e adequado” entregue aos alunos e do conhecimento dos pais aquando da matrícula, fazendo-os subscrever em “declaração anual, em duplicado, de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral” (DL 51/2012 de 5 de setembro).

### **3. Como melhorar as lideranças escolares**

Na sociedade contemporânea pautada pela globalização, assiste-se à mudança escolar, na qual os líderes ocupam um papel de destaque a diversos níveis, tanto na administração financeira, como na gestão de recursos humanos, assim como na melhoria dos resultados escolares. A ênfase na melhoria da liderança cruza-se com a melhoria da educação numa perspetiva de equidade e numa visão para a escola do futuro, que terá de fazer face aos desafios e dilemas de uma sociedade em mudança, pelo que a liderança escolar é uma prioridade nas políticas educativas.

Nesta linha, Bolívar (2003) considera determinante uma liderança forte, “considerando a direção como uma das chaves do processo de mudança” (p.261). Analisando a função das lideranças para a melhoria escolar o autor aponta dois pressupostos, por um lado, o papel fundamental que desempenham na dinamização da

organização da escola, por outro, o papel que detêm no desenvolvimento profissional dos recursos humanos de que dispõem.

No quadro destas ideias “a liderança mais do que dirigir de uma forma linear o que tem de fazer, deve é coordenar as múltiplas formas e ideias com a finalidade de providenciar e construir uma visão da mudança” (idem, p.264). Subjacente a esta perspetiva, este autor sublinha oito tarefas da liderança para a mudança organizativa da escola (cf. quadro 14).

Quadro 14 – Tarefas da liderança para o desenvolvimento organizativo

1. Compreender a cultura da escola.
2. Valorizar/avaliar os seus professores: promover o seu desenvolvimento profissional
3. Ampliar os aspectos a valorizar/avaliar
4. Definir claramente os aspectos a valorizar/avaliar
5. Promover a colaboração.
6. Dar oportunidades e não ordens.
7. Utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para limitar
8. Estabelecer ligação com o meio envolvente mais alargado.

Fonte: Bolívar (2003), p.264.

De acordo com Pinto, Galdames e Rodriguez (2010), as ações do líder constituem uma variável importante que incide na inovação do trabalho docente, na melhoria e na mudança das organizações educativas.

A este respeito Anderson (2010) refere que:

la influencia producida por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes es esencialmente indirecta. El desempeño de los docentes se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula de clase y a la escuela como organización, y también las condiciones externas que son susceptibles a la influencia de las acciones del directivo escolar. (p.38)

O mesmo autor define quatro categorias da prática de uma liderança escolar eficaz:

1. “Estabelecer direções” tem como objetivo que as pessoas sintam que fazem o seu trabalho de acordo com uma determinada visão, o que implica: identificar e articular uma visão, promover a aceitação de metas para a realização da visão e criar altas expetativas;
2. “Desenvolver as pessoas” refere-se às habilidades do líder para potenciar as capacidades dos membros da organização para a realização das metas comuns, as práticas consistem em: apoiar individualmente os professores, estimulá-los intelectualmente e promover padrões de comportamento e atitudes consistentes com a realização da visão definida;

3. “Redesenhar a organização” refere-se às ações com o propósito de estabelecer condições de trabalho que permitem aos professores um maior desenvolvimento das suas motivações e capacidades, algumas destas ações incluem: fortalecer a “cultura” profissional de escola, modificar a estrutura organizacional e potenciar relações produtivas com a família e a comunidade, assim como aproveitar o apoio externo de agentes externos, sejam as autoridades educativas ou outras fontes de recursos;
4. “Gerenciar instrução na escola” refere-se à prestação de apoio técnico e material aos professores (por exemplo, o desenvolvimento curricular e recursos materiais...) e também á supervisão dos docentes.

Pinto et al., (2010) evidenciam a importância de reconhecer e estimular a emergência da liderança, não só na figura do diretor, mas também nos diferentes níveis no interior da organização, os autores referem-se especificamente às lideranças intermédias, que de acordo com o conceito que encerra, sugere que os docentes tem um papel chave, por um lado, na forma como a escola se organiza, por outro, na forma como as funções associadas ao ensino aprendizagem são concretizada.

De acordo com estes autores, os líderes intermédios exercem a sua liderança principalmente através do trabalho colaborativo entre os seus pares. Entre as práticas que realizam apontam-se:

1. A construção de equipas de trabalho docente;
2. A construção de redes formais e informais de apoio ao trabalho docente;
3. Colaborar na criação de um ambiente de participação, confiança e compromisso;
4. Aconselhamento ou orientação para promover a melhoria de ensino e desenvolvimento profissional dos seus pares;
5. Facilitar e proporcionar uma compreensão sobre as mudanças organizacionais e de implementação de ações relativas às reformas educativas;
6. Criar o diálogo e interações focadas em questões específicas de ensino e aprendizagem;
7. Enfrentar barreiras e promover mudanças culturais e estruturais que beneficiam do trabalho docente e da melhoria do ensino;
8. Colaborar e assessorar as equipas de gestão na tomada de decisões.

De entre estas práticas, assinala-se como ação de maior relevância dos líderes intermédios o melhorar e maximizar os efeitos da liderança diretiva para alcançar o sucesso educativo dos alunos, considerado este, também como o sucesso dos professores.

Whitaker (2000) considera que as lideranças intermédias procuram “incessantemente encontrar novos e eficientes caminhos de integração da actividade humana, activando competências e habilitações e delegando poderes para o desempenho pleno e activo de um papel de liderança” (p.91), desempenham um papel determinante na articulação entre a liderança de topo e a restante comunidade educativa, num trabalho colaborativo e gerador de consensos “com a finalidade última de promover o sucesso educativo” (Oliveira, 2000, p. 48).

É neste contexto que Anderson (2010) refere que:

Quando se habla de un liderazgo distribuido, se habla más bien de una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos en un esfuerzo coordinado y dirigido hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Se habla de un equipo de liderazgo directivo, y de cómo trabajan juntos. (p.50)

A escola de hoje objetiva-se como uma escola aberta ao conhecimento, a liderança escolar que lhe está inerente centra-se numa visão de futuro. Neste sentido, urge melhorar a liderança escolar a qual recai sob quatro dimensões (cf. quadro 15).

Quadro 15 – Dimensões para melhorar a liderança escolar

(Re)definir as responsabilidades da liderança escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceder maior autonomia no desempenho da liderança</li> <li>• Redefinir as responsabilidades da liderança escolar</li> <li>• Criar estruturas de liderança escolar para uma política e uma prática melhorada</li> </ul>
Distribuir a liderança escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir a liderança por diferentes pessoas e estruturas organizativas</li> <li>• Favorecer a distribuição da liderança</li> <li>• Apoiar a direção escolar nas suas tarefas</li> </ul>
Adquirir habilidades para uma liderança eficaz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar a carreira da liderança escolar</li> <li>• Garantir a coerência dos serviços prestados por diferentes instituições</li> <li>• Garantir variedade adequada para uma formação eficaz</li> </ul>
Fazer da liderança escolar uma profissão atrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissionalizar a candidatura à liderança</li> <li>• Centrar-se nos prós e contras dos salários dos líderes escolares</li> <li>• Reconhecer o papel das associações de líderes escolares</li> <li>• Proporcionar opções e apoio para o desenvolvimento de uma carreira profissional dos líderes escolares</li> </ul>

Fonte: Adaptado da OCDE (2009) pp.9-13.

A preocupação reside não só no facto da melhoria da liderança escolar, mas essencialmente em formar novos líder, cujo enfoque se centra em práticas inovadoras. Neste contexto, o papel da OCDE (2009) é determinante na oferta de informação para a implementação de políticas de liderança escolar com o objetivo final de um melhor ensino versus aprendizagem, para tal traçou quatro objetivos:

1. Sintetizar a informação relativa à melhoria da liderança escolar;
2. Identificar as iniciativas de política e práticas inovadoras e com êxito;
3. Facilitar intercâmbios entre países relativamente às políticas de liderança;
4. Pôr à consideração dos governos dos países envolvidos no processo de melhoria escolar, opções de política de liderança.

A par destes objetivos são analisadas as dimensões da liderança escolar (cf. quadro 16) como prioridade nas políticas educativas, em que a função principal da liderança escolar tem como enfoque a aprendizagem contínua dos alunos e dos professores, de forma a desenvolverem competências nas diversas áreas do saber e do conhecimento o que lhes permite a adaptação em contextos educativos em mudança e a capacidade de inovar (ibidem).

Quadro 16 – Dimensões da liderança escolar como prioridade nas políticas educativas

<p>Contribui para que os alunos aprendam melhor</p>	<p>Papel chave dos líderes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar e desenvolver competências nos docentes</li> <li>• Definir metas e medir resultados</li> <li>• Administrar recursos estratégicos</li> <li>• Colaborar com outras escolas</li> </ul>
<p>Estabelece uma ponte entre a política e a prática educativa</p>	<p>Papel chave dos líderes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar ativamente no desenvolvimento e formulação de políticas – estabelecer um diálogo contínuo entre os responsáveis da política educativa</li> </ul>
<p>Vincula as escolas em comunidades</p>	<p>Papel chave dos líderes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer vínculos entre a comunidade educativa e as comunidades que rodeiam a escola – relação estreita com pais/família/comunidade</li> </ul>

Fonte: Adaptado OCDE (2009), pp.19 -21.

As lideranças desempenham um papel de “catalisador” na melhoria da escola, especialmente no que concerne às aprendizagens. No entanto, “El ´efecto-director` es, normalmente, un efecto indirecto” (Bolívar, 2010, p. 17).

No processo de melhoria da escola considera-se pertinente as palavras de Elmore (2008),

Para un director, la práctica de mejora consiste, en gran medida, en hacer visible lo que no se ve. La mayor parte de personas que ocupan un puesto dirigente en la escuela están más o menos socializados en una cultura relativamente

disfuncional. Esta socialización consiste, entre otras cosas, en aprender a considerar que la mayoría de aspectos de la escuela y de su cultura como adquisiciones establecidas, concentrándose sobre un pequeño número de cosas que la cultura define como *posibles*. Para que los directivos aprendan a gestionar activamente el proceso de mejora, se precisa poner al día, analizar y modificar todas las reglas, normas y convenciones implícitas que constituyen obstáculos para la acción. (Elmore, 2008, p. 51)

#### 4. As lideranças na estrutura organizacional de “boas escolas”

Preconiza-se que o sentido e as práticas das lideranças a exercer na organização das “boas escolas” é por um lado democrática, participativa de cariz transformacional (Apple & Beane, 2000; Bolívar, 2001, 2003) por outro, sustentável (Hargreaves & Fink, 2007).

A liderança transformacional nasce com Bass (1985) e advém do campo empresarial. Na sua conceptualização, num primeiro momento, Bass e Avolio (1994) apontam cinco características: i) estímulo intelectual; ii) apoio individualizado; iii) motivação e inspiração; iv) influência no trabalho docente e v) capacidade para motivar. Num segundo momento, Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) retomam a abordagem anterior concebendo a liderança transformacional como democrática e compartilhada, delineando nove dimensões: i) estímulo intelectual; ii) apoio individual; iii) elevadas expectativas; iv) criação de modelos de valores organizacionais; v) construção de uma cultura de colaboração; vi) reforço de uma cultura escolar produtiva; vii) desenvolvimento de uma visão consensual; viii) criação de estruturas para a participação no processo decisório e ix) criação de consensos quanto às metas da escola.

A análise reflexiva destas características, quando consideradas em contexto escolar, ilustra dois aspectos: primeiro que a liderança escolar resulta de uma ação compartilhada por diversos atores em que cada um é um líder; segundo que estas características na sua interligação conduzem a mudanças na (re)construção organizativa da escola (Bolívar, 2003), dado que, a liderança transformacional é “pautada por valores e concentrada na mudança estrutural, cultural e sistémica das escolas e, neste sentido, mostra potencial de resposta aos desafios da mudança” (Diogo, 2004, p. 270), logo a um (re)pensar dos processos de liderança escolar.

Sendo certo que a liderança transformacional no campo da educação ainda não reúne em termos conceptuais um consenso por parte da comunidade científica (Ramos & Diogo, 2003), quando aferida ao contexto organizativo da escola visiona-se como eficaz face aos desafios da escola no século XXI, porque na sua essência implica toda a comunidade escolar no projeto de (re)construção escolar e no compromisso efetivo com a aprendizagem



de todos os alunos. Traduz-se, assim, pela partilha de resolução de problemas e na tomada de decisões por todos os membros da organização da escola (cf. quadro 17).

Quadro 17 – Princípios da liderança democrática de cariz transformacional

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Valores democráticos: promove as práticas da inclusão, da equidade e da diversidade</li><li>2. Cultura de colaboração:<ul style="list-style-type: none"><li>- Partilha as decisões com a comunidade docente</li><li>- Motiva os professores na partilha de poderes e de responsabilidades</li></ul></li><li>3. Responde aos desafios de mudança e inovação</li></ol> |
|---|

Fonte: Adaptado de Agudo (2001); Bolívar (2003); Sergiovanni (2004); Sebarroja (2001).

Os princípios ora descritos, prefiguram uma estratégia, que se considera de suma importância, para a melhoria dos resultados escolares (Ramos & Diogo, 2003). Nesta análise realça-se a importância do diretor como *líder formal*, na medida em que lhe cabe a função de articular, promover e cultivar a visão contida nos significados e propósitos das práticas de diferenciação curricular inclusivas, comunicando-a à comunidade docente numa articulação de decisões partilhadas, flexíveis e democráticas (González, 2008).

Porém, para “que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca” (Sergiovanni, 2004, p.125), desta forma o diretor escolar assume a função de orientador ao motivar a participação dos professores na partilha de poderes, de decisões, de objetivos e de responsabilidades, conseqüentemente é uma responsabilidade assumida por toda a comunidade escolar (González, 2008).

Uma liderança efetiva é sustentável – princípio fundamental para construir a tão desejável mudança anunciada na escola e nos sistemas educativos, perpetuando uma elevada melhoria da qualidade no ensino, em que o enfoque reside no sucesso das aprendizagens de todos os alunos, numa interconexão com os desafios da sociedade do conhecimento na contemporaneidade.

Importa esclarecer as raízes e o significado da liderança sustentável no contexto da escola, para tal, alude-se à obra de Hargreaves e Fink (2007) “Liderança Sustentável”, que remete para o campo empresarial e ambientalista, entendendo-se por *sustentabilidade educativa* o preservar e o desenvolver de uma aprendizagem profunda de *todos*, com benefícios para *todos*, no presente e no futuro.

Mas, como tornar a liderança sustentável no contexto das “boas escolas”?

A sustentabilidade da liderança no seio da escola reside em preparar futuros líderes que perpetuem a missão da escola num futuro fecundo e promissor, sendo imperioso, as

escolas transformarem-se em comunidades de aprendizagem profissionais, sustentando as estratégias de liderança em sete princípios (cf. quadro 18).

Quadro 18 – Princípios estratégicos da liderança educativa sustentável

1. Profundidade – uma aprendizagem significativa a que todos têm direito.
2. Durabilidade – uma liderança que perdura ao longo do tempo preservando a missão, os objetivos e os valores da escola, líder após líder.
3. Amplitude – sustenta uma liderança distribuída, na sala, na escola e no sistema educativo.
4. Justiça – liderança socialmente justa e responsável pelo bem público.
5. Diversidade – uma liderança que promove a diversidade no ensino e na aprendizagem, considerando-a como elemento coeso de riqueza na aquisição de saberes e de competências para todos os alunos.
6. Disponibilidade de recursos – uma liderança que reconhece os líderes pelo seu talento, não os esgota com mudanças irrealistas e sabe esperar pelos resultados concretizados nas metas que definiu.
7. Conservação – uma liderança que respeita o passado, aprende com as teorias e práticas do passado na construção de um futuro melhor.

Fonte: Adaptação de Hargreaves e Fink (2007).

Este tipo de liderança confere sustentabilidade ao (re)pensar a escola, ao qual subjaz uma aprendizagem significativa concretizada *na* e *com* a diversidade que beneficia o presente e promove o funcionamento organizacional e pedagógico da escola, assente numa filosofia diferenciadora de carácter inclusivo e socialmente justa, em que todos os alunos podem e devem aprender.

Neste cenário, a missão da escola – uma melhor educação para *todos* – é responsabilidade primeira de todos os líderes educativos, partilhada por todos os membros da comunidade educativa, numa liderança distribuída, justa e moral, em que os líderes educativos são líderes da aprendizagem, cujas diretrizes se coadunam com a pedagogia diferenciada, que tem como objetivo “ajudar o indivíduo a desenvolver os seus talentos e a realizar o seu potencial de crescimento (em termos emocionais e intelectuais) e de bem-estar pessoal” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p.4), esta é efetivamente a essência da liderança educativa sustentável.

A (re)construção da escola apela a rápidas mudanças organizacionais e a uma outra gramática de escola, fundada na lógica da heterogeneidade e na diversidade dos alunos, o que implica a sustentabilidade da liderança a exercer, uma liderança com o olhar nos objetivos e missão da escola no presente inerente às metas do futuro – para que a escola se transforme numa comunidade de aprendizagem, pautada por valores democráticos que garantam a igualdade de oportunidade e a coesão social, indispensáveis à sociedade do saber (Apple & Beane, 2000; Hargreaves & Fink, 2007).

Ambas as abordagens aqui explanadas sobre a liderança escolar são irrefutavelmente determinantes no repensar da escola, alicerces fundamentais na (re)construção da organização escolar.

Se por um lado, a liderança democrática de cariz transformacional, defende uma liderança compartilhada com os membros da comunidade educativa, em que cada um é um líder, considera no entanto, o diretor escolar como líder formal que promove as decisões partilhadas entre todos os atores educativos no desenvolvimento da missão da escola. Defende, ainda, a escola como organização que aprende, alicerçada em valores democráticos e na cultura da colaboração, em que os professores têm um papel fundamental na reestruturação da organização da escola e na qualidade das aprendizagens (Bolívar, 2003; Sergiovanni, 2004).

Por outro, a liderança educativa sustentável, defende a *aprendizagem profunda para todos os alunos*, o que significa a sua sustentabilidade e perpetuação a partir do contexto da sociedade contemporânea encravada numa globalização crescente, cujos desafios denota uma resposta assente em valores democráticos e equitativos, num caminhar sem retorno para uma escola efetivamente inclusiva, única possível, no entrecruzar da diversidade humana com a igualdade de oportunidades, uma escola que efetiva os valores humanos e visualiza o futuro coadunado com um presente defensor da justiça social. A preocupação centralizadora deste modelo passa pela formação de novos líderes de forma a perpetuar os princípios e as estratégias estruturantes em torno da missão da escola que objetiva a melhoria da qualidade educativa para *todos* os alunos (Hargreaves & Fink, 2007).

As lideranças aqui analisadas complementam-se no seu todo, na resposta aos desafios da escola do século XXI numa dinâmica amplamente democrática e sustentável operacionalizado a *unionização* das políticas educativas no espaço europeu, focalizando os processos de liderança inerentes à construção de “boas escolas”, nos diferentes níveis da dimensão escolar e do sistema educativo, que se traduz numa educação *de qualidade para todos* (cf. figura 9).

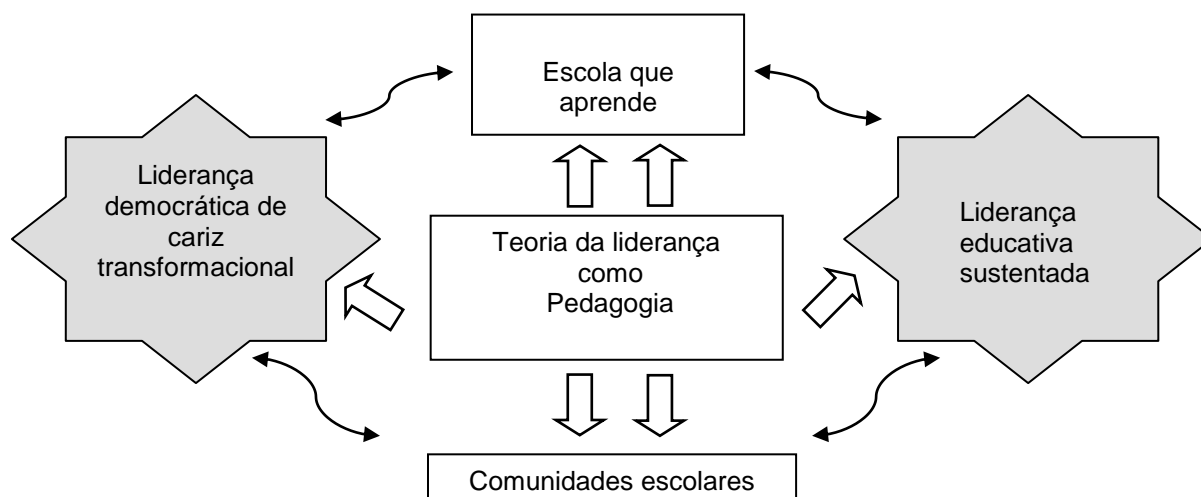


Figura 9 – Sentido e práticas das lideranças nas “boas escolas”. Adaptado de Bolívar (2000); Apple e Beane (2000); Bass (1985); Bass e Avolio (1994); Hargreaves e Fink (2007) ; Sergiovanni (2004).

Neste sentido:

Os executivos/directores das escolas desempenham um papel vital na sua gestão e liderança. Há, na Europa, uma variedade de modelos de gestão escolar. Alguns sistemas dão grande importância aos «líderes escolares» (ou equipas de líderes), capazes de imprimir ritmo e rumo à mudança, facilitar a transparência da comunicação, estimular o pensamento e a inovação criativos, motivar pessoal e alunos, conduzindo-os a elevados níveis de desempenho, e acabando por exemplificar o espírito da aprendizagem ao longo da vida (...). (Comissão das Comunidades Europeias, 2007)

As lideranças configuram-se, assim, eixos estruturantes e dinamizadores das políticas no espaço europeu, em que as concepções e os modelos de educação se centralizam em *decisores europeus* que veiculam projetos que imprimem à igualdade de oportunidades e à democratização, a sua linha de ação, objetivando um crescente nível da alfabetização de todas as crianças; a redução do abandono escolar; um aumento do número dos alunos que completem os estudos e o sucesso educativo de *todos* (ibidem), num encaminhar para a aprendizagem ao longo da vida – marcos anunciados no âmbito da Estratégia de Lisboa, concretizáveis mediante uma abordagem sistémica das lideranças: a nível meso, sistema educativo; passando ao nível macro, escola e efetivando-se a nível micro, sala de aula.

Neste contexto, prospeta-se o desenvolvimento de lideranças assentes nos princípios de cooperação e de descentralização de competências, o que implica uma liderança partilhada por professores com qualidades de liderança, tendo subjacente a concretização dos desafios da escola para o século XXI, em que a eficiência e a equidade dos sistemas de educação conduz impreterivelmente ao bem-estar dos indivíduos, logo a

uma sociedade mais justa e solidária, equitativa e defensora do bem-estar social (Comissão das Comunidades Europeias, 2008).

O sentido das políticas educativas no espaço europeu e as lideranças que lhes são intrínsecas perpassam a construção de “boas escolas”, marcadas pela procura de uma identidade comum assente em princípios democráticos, promotora da *escola para todos*. Mas um longo caminho se advinha, que passa por vencer desafios e dilemas para que os jovens de hoje possam enfrentar com sucesso a sociedade do conhecimento emersa na globalização da contemporaneidade. Se o enorme desafio é o *direito de aprender*, o grande dilema é encontrar o sentido para a escola de hoje.

Urge descobrir o grande tesouro que é a educação (Delors, 2005), sentido para a (re)construção da escola – uma escola inovadora, emancipadora e cidadã, uma *escola para todos*, onde se celebre a diversidade humana numa partilha incomensurável de conhecimentos, em que o enfoque das políticas educativas resida na diversidade e na inclusão, princípios propulsores do *direito de aprender*.

Perspetiva-se, assim, as lideranças mobilizadoras da mudança e da inovação inerente à construção de uma “boa escola” (cf. figura 10).

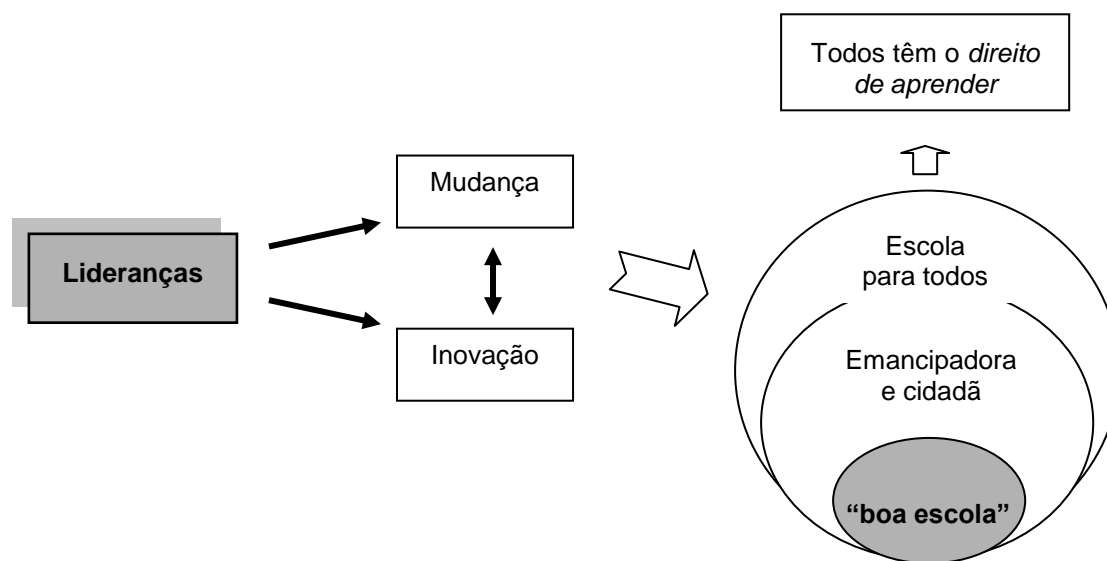


Figura 10 – As lideranças na construção de “boas escolas”. Adaptado de Apple e Beane (2000); Hammond (2001); Licínio Lima (2009); Sebarroja (2001).

Advoga-se, assim :

A liderança tendo em vista o significado, a liderança tendo em vista a resolução de problemas, a liderança que respeita os colegas, a liderança como responsabilidades partilhadas, a liderança que serve os objectivos da escola, a liderança que é forte o suficiente para exigir muito de toda a gente e liderança terna o suficiente para dar ânimo ao coração (...). (Sergiovanni, 2004, p. 243)

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## CAPÍTULO V

### **Desenvolvimento metodológico**

---

A fase metodológica consiste em definir os meios de realizar a investigação. É no decurso da fase metodológica que o investigador determina a sua maneira de proceder para obter as respostas às questões de investigação (...).

(Fortin, 2009, p.53)

A escolha do paradigma de investigação, entendido como “um conjunto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 52), possibilita a compreensão e descrição do objeto de estudo e a consequente colheita e análise de dados. Por conseguinte “toda a investigação se baseia numa orientação teórica” (idem, p.52).

Como afirma Fortin (2009):

As teorias podem servir para guiar a investigação e para organizar os conhecimentos. Elas servem de guia à investigação, pelo facto de fornecerem um quadro lógico. Permitem situar o estudo num contexto que fornece uma perspectiva específica para explicar ou predizer relações entre conceitos. Por outro lado, elas apoiam-se em conhecimentos, geralmente bem fundados, que influenciam a forma de conceber um problema de investigação. (p.118)

Uma vez descrito e fundamentado o quadro teórico, nos capítulos precedentes, a preocupação centra-se, agora, na fase metodológica. Assim, este capítulo tem a particularidade de fornecer uma visão de conjunto do trabalho investigativo que fundamenta a escolha metodológica intrínseca à problemática em estudo.

## 1. Natureza do estudo

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de carácter fenomenológico e de incidência descritiva e interpretativa.

Para Bogdan e Biklen (2010) “Os investigadores fenomenológicos tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (p.53), o expresso pelos autores vai ao encontro do pretendido no presente estudo «Descrever e analisar o sentido e as práticas subjacentes ao exercício das lideranças no contexto das “boas escolas”», o que justifica a opção pela investigação fenomenológica, cujo enfoque, de acordo com os mesmos autores, reside nas experiências individuais e subjectivas dos participantes, ora este estudo pretende conhecer a percepção dos participantes sobre as lideranças exercidas no contexto das “boas escolas”, em que os dados são colhidos através da análise documental e da realização de entrevistas.

Dada a questão de investigação e os objetivos do estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa que integra instrumentação de natureza quantitativa consubstanciada na aplicação do questionário, para uma melhor compreensão da problemática em estudo.

Na figura 11, apresenta-se o desenho investigativo, que engloba o processo metodológico adoptado.



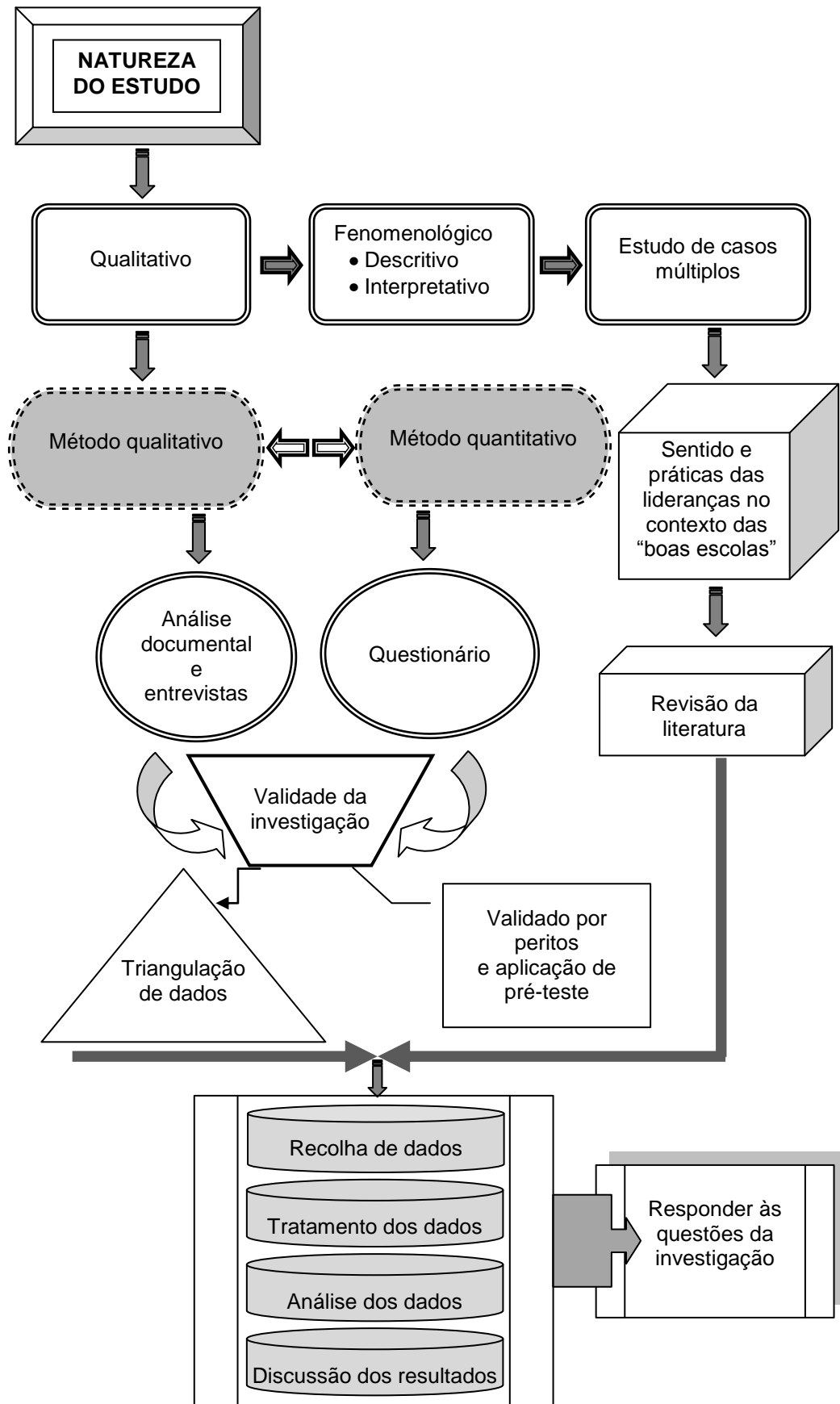


Figura 11 – Desenho investigativo do estudo (elaboração própria).

## 1.1. Método qualitativo

### *Análise documental e entrevistas*

A escolha do paradigma qualitativo recaiu sob cinco fatores:

- i) Por privilegiar “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 2010, p.16);
- ii) Pelo facto das questões serem “formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (idem, p.16);
- iii) Pelo facto dos dados recolhidos serem “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (idem, p.16);
- iv) Pelo interesse no processo, é de crucial importância conhecer e compreender a natureza dos acontecimentos a observar, em que a descoberta está na base do processo investigativo e a investigadora é considerada o instrumento primordial na colheita dos dados (Bogdan & Biklen, 2010; Fortin, 2009);
- v) O facto da investigadora poder “modificar a forma de proceder e repetir várias vezes a amostragem, a colheita dos dados, a análise e a interpretação” (Fortin, 2009, p.33), o que permite uma apreensão mais densa do objeto em estudo, ou seja, uma descrição e análise em profundidade das lideranças no contexto da cultura organizacional das “boas escolas”.

Salienta-se, que a especificidade da investigação qualitativa é epistemologicamente concomitante com o desenho investigativo que objetiva investigar «Como são exercidas as lideranças na construção das “boas escolas”?».

## 1.2. Estratégia de pesquisa: estudo de casos múltiplos

A estratégia de pesquisa foi desenvolvida sob os princípios metodológicos estabelecidos para o estudo de casos múltiplos (Yin, 2005).

Para aferir e justificar a opção desta estratégia metodológica ao estudo aqui explanado, julga-se pertinente clarificar o que se entende por estudo de casos múltiplos.

Yin (2005) começa por definir estudo de caso:

1. Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.
2. A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em

formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (pp.32-33)

De seguida o autor realça que:

A lógica subjacente ao uso de estudos de casos múltiplos é igual. Cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma a: a) prever resultados semelhantes (uma réplica literal); ou b) produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica). (idem, p. 69)

Partindo do descrito pelo autor sobre o uso de estudos de casos múltiplos e tendo presente que a presente investigação objetiva descrever e analisar profundamente com o máximo de rigor possível as especificidades intrínsecas de três escolas objeto de estudo, a nível da cultura organizacional, especificamente o sentido e as práticas das lideranças aí exercidas, a opção pelo uso desta estratégia justifica-se dado a problemática e o objetivo principal deste estudo estarem em concordância com a afirmação de Yin (2005) “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenómenos sociais complexos” (p.20).

Outro indício sobre o qual recaiu esta escolha prende-se com o tipo de questão, como afirma Yin “faz-se uma questão do tipo “como” ou “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (p. 28), atendendo à natureza deste estudo a questão de partida é do tipo “como” «Como são exercidas as lideranças na construção das “boas escolas”?» de acordo com o mesmo autor “a forma de uma questão fornece um indício importante para traçar a estratégia de pesquisa que será adoptada” (p. 26), o que reforça a escolha da estratégia aqui em análise.

### **1.3. Método quantitativo**

#### *Instrumentação quantitativa: o questionário*

A opção pela instrumentação quantitativa, mais precisamente pela aplicação do questionário, justifica-se pela relevância atribuída nesta investigação ao uso de vários instrumentos de colheita de dados para a recolha múltiplas de evidências, o que permite uma complementaridade no uso das técnicas científicas.

Como defende Fortin (2009):

Muitas vezes os métodos de investigação quantitativa e qualitativa são complementares, porque acontece que os tipos de conhecimento que elas permitem adquirir se completam. O problema de investigação e as questões

às quais ele dá lugar determinam a abordagem a utilizar para obter respostas às questões (...). (p. 34)

Evidencia-se a análise descritiva pela aplicação do questionário que “visa descobrir novos conhecimentos, descrever fenómenos existentes, determinar a frequência da ocorrência de um fenómeno numa dada população ou categorizar a informação. Este tipo de estudo é utilizado quando existe pouco ou nenhum conhecimento sobre um determinado assunto” (Fortin, p. 34). No estudo em análise, pretende-se, especificamente com a aplicação do questionário, indagar a percepção dos professores sobre a liderança exercida no contexto das “boas escolas”.

Ressalta-se, também, o emergir de hipóteses conforme se avança na análise estatística descritiva dos dados obtidos pela aplicação do questionário.

Considera-se, nesta ótica, o uso do questionário necessário ao aprofundar do problema, evidenciando uma maior riqueza na análise dos dados para responder às questões do estudo, logo a uma melhor compreensão do processo de pesquisa.

#### **1.4. A validade da investigação**

##### *Análise documental e entrevistas*

Relativamente à credibilidade e fidelidade dos dados, Yin (2005) refere que:

Talvez a maior preocupação seja a falta de rigor da pesquisa de estudo por caso. (...) Cada pesquisador de estudo de caso deve trabalhar com afinco para expor todas as evidências de forma justa (...). Uma segunda preocupação muito comum em relação aos estudos de caso é que eles fornecem pouca base para fazer uma generalização científica (...). Uma resposta muito breve é que os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como experimento, não representa uma “amostragem”, e, ao fazer isso, seu objectivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica). (pp.29-30)

Dada a natureza e objetivo da presente investigação considera-se a validade de constructo e confiabilidade para validar os resultados da pesquisa, de acordo com os princípios apontados por Yin (2005):

- i) Uso de múltiplas fontes de evidências (análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e em profundidade e aplicação de questionário) a decorrer na fase de dados;

- ii) Encadeamento de evidências a efetuar durante a recolha de dados que permite “uma clara referência cruzada aos procedimentos metodológicos e às constatações resultantes” (idem. p.134);
- iii) Triangulação de dados que consiste no cruzamento de informações obtidas na recolha de múltiplas evidências “tendo em vista a corroboração do mesmo facto ou fenómeno” (idem, p.126).

### *Questionário*

O questionário elaborado, por conter questões fechadas, questões abertas e múltiplas opções de resposta, requer a colaboração de peritos para avaliar a validade de conteúdo, mais especificamente, a escolha das questões tendo por base a questão de investigação e respetivos objetivos.

Fortin (2009) considera que,

A validade de conteúdo refere-se ao carácter representativo dos enunciados utilizados num instrumento para medir o conceito ou domínio em estudo. Para estabelecer a validade de conteúdo, procura-se responder à seguinte questão: ‘Até que ponto os enunciados de um instrumento de medida representam o conjunto dos enunciados em relação a um domínio particular?’ (...). A validade de conteúdo está directamente ligada à definição teórica do conceito, à definição precisa do objecto de estudo e à determinação dos indicadores que servem para avaliar os comportamentos a observar. (p.355)

Todo o processo de validação da investigação tem por base a formulação do problema de investigação, assim como o desenho investigativo.

## **2. Problema de investigação**

De acordo com Deshaies (1997) “A ideia de problema ocupa o lugar central da metodologia da investigação científica. Sem problema, não há investigação” (p. 19). Porém, a etapa que precede a formulação do problema é fundamental e recai sob a questão de investigação a qual “serve de base à formulação do problema de investigação. (...) tem por papel precisar os conceitos e a população alvo” (Fortin, 2009, p. 142). Por conseguinte, tem de ser clara, significativa, exequível e enquadrada na problemática a investigar, ou seja, fundamentada teórica e empiricamente através do estado da arte de forma a conduzir o investigador na formulação do problema, bem como na opção metodológica a seguir, como afirma Laville e Dionne (2008) “As perguntas do pesquisador são, bem como o seu

problema, orientadas por seu modo de ver as coisas, pelas teorias de que dispõe, pelas ideologias às quais se filia” (p. 105).

De acordo com as palavras de Fortin (2009), considerou-se em primeiro lugar a questão de investigação que serviu de ponto de partida à formulação do problema de investigação.

Na figura 12, apresenta-se a pergunta de partida enquadrada na temática, e articulando-a com os propósitos da pesquisa.

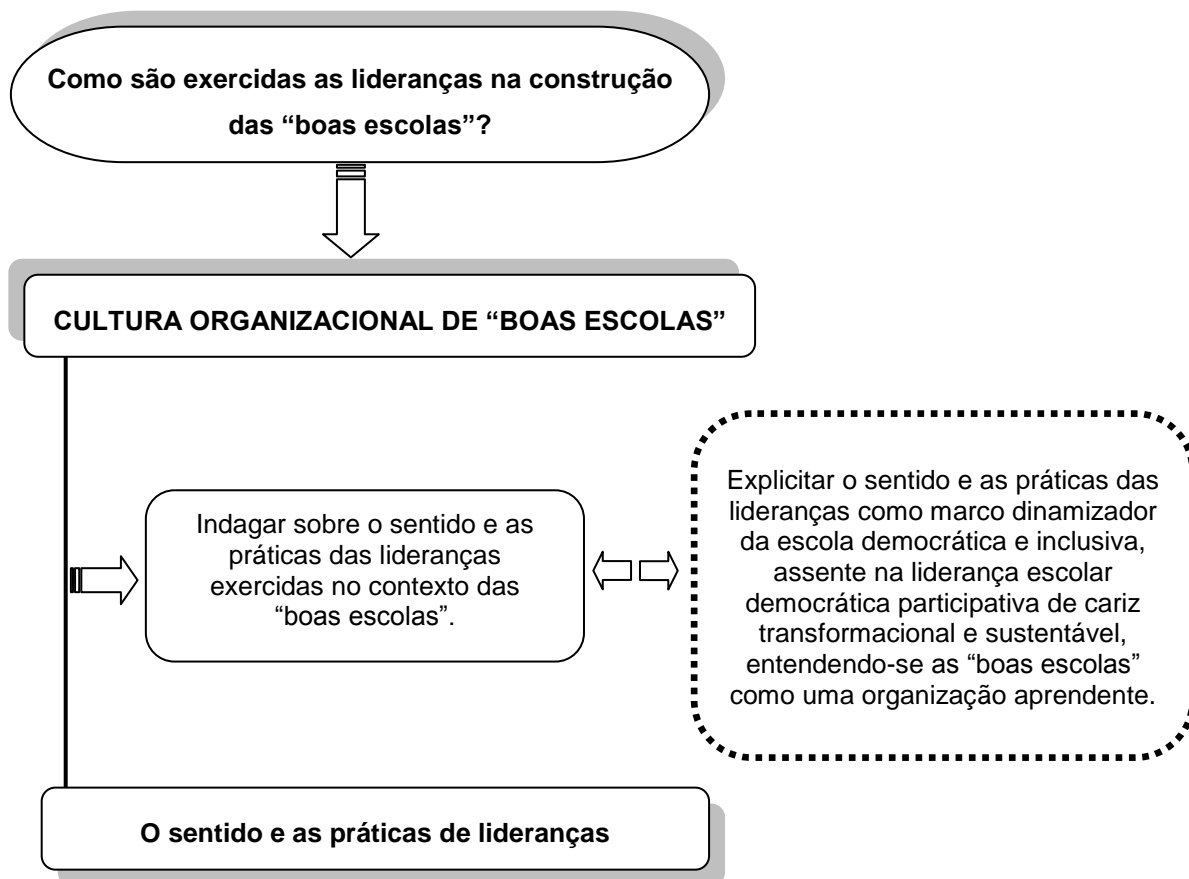


Figura 12 – Problema de investigação (elaboração própria).

Decorrente da questão de investigação, delinearam-se três linhas de análise que procuram relacionar o problema aqui explanado com a perspetiva da teoria crítica no quadro das “boas escolas”.

A saber:

1. Uma análise em torno da problemática da cultura organizacional de “boas escolas” cujo quadro analítico se fundamenta no paradigma da sociologia das organizações educativas. Partindo de uma visão da mudança na escola (Sebarroja, 2001), a qual reflete o fenómeno de globalização e intrínseco a este, a diversidade cultural, privilegia-se uma reflexão crítica, assente numa

abordagem sociológica da escola como organização educativa, tendo como plataforma a construção da cultura organizacional de escola num tempo e num espaço que se quer democrático, refletindo os princípios da *escola cidadã*, na contemporaneidade.

2. A conceção de “boas escolas” assente no paradigma das escolas democráticas (Apple & Beane, 2000). Esta análise, julga-se, de todo pertinente no contexto educativo contemporâneo, dado que a par do fenómeno da massificação e da globalização impera a necessidade de (re)pensar a escola no sentido de dar resposta às necessidades de todos os alunos, pondo em causa a matriz da escola tradicional, que tem como objetivo *ensinar a muitos como se fosse a um só* (João Barroso, 1995) para um outro olhar sobre as práticas e propósitos educativos assentes numa pedagogia diferenciada, contemplando as diferenças de cada indivíduo como fator de enriquecimento do conhecimento, onde o *aprender juntos* é o objetivo primordial de uma “escola de todos e para todos” (César, 2003, p. 119), este é o grande desafio que a escola tem de vencer, ou seja, (re)construir-se como “boa escola” em que todos têm o direito de aprender e as mesmas oportunidades de sucesso educativo.
3. Uma abordagem das estratégias de lideranças no contexto da cultura organizacional de “boas escolas”, cujo enfoque teórico recai sob a liderança democrática, participativa de cariz transformacional (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994) e sob a liderança sustentável (Hargreaves & Fink, 2007). Objetiva-se compreender o sentido e as práticas das lideranças como marco dinamizador das políticas educativas inerentes à construção de “boas escolas”, logo aos desafios e dilemas da escola do século XXI, na defesa e propagação dos valores humanos centrados nos ideais democráticos, numa relação estreita com uma aprendizagem de e para todos os alunos, na defesa da igualdade e do direito à educação, na *era da globalização*. Num caminhar para uma nova conceção de liderança escolar num entrecruzar com as políticas educativas europeias que primam pelo sucesso na educação num contexto multicultural e no respeito pela diversidade humana.

De acordo com o estado da arte sublinha-se que a construção de uma “boa escola” – entendida como uma escola democrática – está significativamente dependente do estilo de lideranças exercido. Uma liderança centrada na aprendizagem do aluno, do professor e

da própria escola como organização – uma liderança centrada em e para a aprendizagem (Bolívar, 2010).

Julga-se pertinente salientar que, o cerne do problema desta investigação, recai no pressuposto de que se as lideranças exercidas não se compaginem com o que, nessa matéria, é pronunciado pelos autores defensores das escolas democráticas, as escolas não poderão ser apelidadas de “boas escolas”. Assim, os líderes escolares deverão estar conscientes de que:

Las escuelas ‘democráticas’, lo son por los procesos que ponen en juego (participación, gestión horizontal) y por los resultados que obtienen (una buena educación para todos), como consecuencia de la realización de determinados valores (equidad e integración). La participación y la deliberación se ponen al servicio de un currículum democrático que proporciona a ‘todos’ una ‘buena’ educación. (Bolívar & García 2008, p. 3)

A partir do problema de investigação – e em concomitância com a natureza do estudo – são enunciadas as questões de investigação, formulados os objetivos norteadores do estudo e apresentadas as hipóteses subjacentes à aplicação do questionário.

## **2.1. Questão de investigação**

Em concordância com o estado da arte anteriormente explanado, apresenta-se a pergunta de partida:

Como são exercidas as lideranças na construção das “boas escolas”?

## **2.2. Objetivo geral**

No seguimento da pergunta de partida enunciada anteriormente define-se o objetivo geral deste estudo, que consiste em:

Descrever e analisar o sentido e as práticas subjacentes ao exercício das lideranças no contexto das “boas escolas”.

## **2.3. Subquestões de investigação**

Face ao objetivo geral formulam-se as seguintes subquestões de investigação:

1. Qual o tipo de liderança das escolas estudadas?



2. Qual o papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas”?
3. Qual o papel do líder na implementação do currículo formal?
4. A liderança exercida pelo líder é propulsora da diferenciação curricular inclusiva?
5. Por que é que as lideranças exercidas são um fator-chave na organização das “boas escolas”?
6. Como é que o líder envolve a comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar?
7. Qual o papel assumido pelo líder na construção do projeto educativo?
8. Qual o papel assumido pelo líder na implementação do projeto educativo?
9. Qual o papel exercido pelo líder na construção do regulamento interno?
10. Qual o papel exercido pelo líder na implementação do regulamento interno?
11. Qual a importância que o líder escolar atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”?
12. Como são caracterizados os processos educativos das escolas estudadas?
13. Como são caracterizados os resultados educativos das escolas estudadas?
14. Qual a relação entre os processos e os resultados educativos das escolas estudadas?
15. Qual o nível de qualidade das escolas estudadas?

## **2.4. Objetivos específicos**

Com base nas subquestões de investigação formulam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar o tipo de liderança das escolas estudadas.
2. Descrever o papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas”.
3. Analisar o papel do líder na implementação do currículo formal.
4. Verificar se a liderança exercida pelo líder promove a diferenciação curricular inclusiva.
5. Inventariar razões pelas quais as lideranças são fator-chave na organização das “boas escolas”.
6. Estudar os processos desenvolvidos pelo líder para implicar a comunidade educativa na tomada de decisões.
7. Descrever a participação do líder na construção do projeto educativo.
8. Descrever a participação do líder na implementação do projeto educativo.
9. Descrever a participação do líder na construção do regulamento interno.

10. Descrever a participação do líder na implementação do regulamento interno.
11. Descrever a importância que o líder escolar atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”.
12. Caracterizar os processos educativos das escolas estudadas.
13. Caracterizar os resultados educativos das escolas estudadas.
14. Analisar a relação entre os processos e os resultados educativos das escolas estudadas.
15. Analisar o nível de qualidade das escolas estudadas.

## 2.5. As hipóteses

O enunciado das hipóteses (H) tem como ponto de partida o objetivo do estudo e o enquadramento teórico, foi construído especificamente para complementar a análise efetuada ao questionário, neste âmbito as hipóteses formuladas são do tipo não direcional e de associação entre as variáveis.

De seguida apresentam-se os enunciados das hipóteses, a respetiva *hipótese nula* ( $H_0$ ) e a *hipótese de investigação* ( $H_1$ ):

- (a)** Associação entre o estilo de liderança e o papel do líder na estrutura organizacional da escola.

$H_{0a}$ : não existe associação entre o estilo de liderança e o papel do líder na estrutura organizacional da escola.

$H_{1a}$ : existe associação entre o estilo de liderança e o papel do líder na estrutura organizacional da escola.

- (b)** Associação entre o estilo de liderança e o tipo de cidadãos que o líder procura que a escola forme.

$H_{0b}$ : não existe associação entre o estilo de liderança e o tipo de cidadãos que o líder procura que a escola forme.

$H_{1b}$ : existe associação entre o estilo de liderança e o tipo de cidadãos que o líder procura que a escola forme.

- (c)** Associação entre o papel desempenhado pelo líder na implementação do currículo formal e a sua participação na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos.

Hc<sub>0</sub>: não existe associação entre o papel desempenhado pelo líder na implementação do currículo formal e a sua participação na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos.

Hc<sub>1</sub>: existe associação entre o papel desempenhado pelo líder na implementação do currículo formal e a sua participação na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos.

- (d)** Associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar.

Hd<sub>0</sub>: não existe associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar.

Hd<sub>1</sub>: existe associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar.

- (e)** Associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar.

He<sub>0</sub>: não existe associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar.

He<sub>1</sub>: existe associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar.

- (f)** Associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Projeto Educativo.

Hf<sub>0</sub>: não existe associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Projeto Educativo.

Hf<sub>1</sub>: existe associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Projeto Educativo.

- (g)** Associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Regulamento Interno.

Hg<sub>0</sub>: não existe associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Regulamento Interno.

Hg<sub>1</sub>: existe associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Regulamento Interno.

- (h)** Associação entre a forma como são caracterizados os processos e os resultados educativos obtidos pela escola.

Hh<sub>0</sub>: não existe associação entre a forma como são caracterizados os processos e os resultados educativos obtidos pela escola.

Hh<sub>1</sub>: existe associação entre a forma como são caracterizados os processos e os resultados educativos obtidos pela escola.

- (i)** Associação entre as variáveis “considera este estabelecimento de ensino uma boa escola?”, “o líder atribui uma importância de relevo às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola?” e “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

Hi<sub>0</sub>: não existe associação entre as variáveis “considera este estabelecimento de ensino uma boa escola?”, “o líder atribui uma importância de relevo às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola?” e “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

Hi<sub>1</sub>: existe associação entre as variáveis “considera este estabelecimento de ensino uma boa escola?”, “o líder atribui uma importância de relevo às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola?” e “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

- (j)** Associação entre as variáveis “considera as lideranças exercidas um fator-chave na organização das boas escolas?”, “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

Hj<sub>0</sub>: não existe associação entre as variáveis “considera as lideranças exercidas um fator-chave na organização das boas escolas?”, “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

Hj<sub>1</sub>: existe associação entre as variáveis “considera as lideranças exercidas um fator-chave na organização das boas escolas?”, “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

### 3. Objeto do estudo

#### 3.1. Critérios de seleção

O alvo de estudo da presente investigação é constituído por um conjunto de três escolas consideradas como “boas escolas”.

O critério de seleção das escolas em causa sustentou-se na conjugação dos seguintes quatro fatores:

1. Terem em funcionamento, há mais de três anos os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico;
2. Terem sido objeto de avaliação externa por parte da Inspeção-Geral de Educação;
3. Terem obtido na avaliação referida no ponto anterior em cada um dos itens a notação de *Bom* ou de *Muito Bom*;
4. Inclusão no estudo de escolas cujas direções autorizaram o processo de investigação.

#### 3.2. Escolas selecionadas

Partindo dos critérios preestabelecidos procedeu-se numa primeira fase a uma análise exaustiva dos relatórios de avaliação externa<sup>8</sup> realizados pela Inspeção-Geral de Educação a fim de selecionar as consideradas “boas escolas” a nível nacional.

Numa segunda fase, estabeleceu-se contato telefónico com os diretores das consideradas “boas escolas” solicitando autorização para a realização da presente investigação, explicitando a temática e os objetivos do estudo. Após contactar inúmeras escolas, um dos diretores mostrou-se recetivo em colaborar no estudo. Dada a dificuldade encontrada, até então, solicitou-se a este diretor que indicasse outras escolas passíveis de

---

<sup>8</sup> Consultado em, [http://www.ige.minedu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/01&auxID=&newsID=1028#content](http://www.ige.minedu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/01&auxID=&newsID=1028#content)

participarem no estudo, foram sugeridas três escolas que reúnem os critérios de seleção preestabelecidos, os diretores de duas escolas aceitaram prontamente participar no estudo.

Deste modo, na seleção das escolas foi empregado o método não probabilístico de amostragem por redes em que “os indivíduos recrutados inicialmente sugerem, a pedido do investigador, os nomes de outras pessoas que lhe parecem apropriados para participar no estudo” (Fortin, 2009, pp. 322-323).

Encontradas as três escolas objeto de estudo procedeu-se à formalização do pedido por escrito, o que veio a ser feito oficiosamente através do envio por correio da Carta de Apresentação (cf. anexo I). Em resposta por contato telefónico foi autorizado o desenvolvimento deste trabalho investigativo.

As escolas objeto de estudo aparecem identificadas no decurso do estudo empírico por escola A, escola B e escola C, garantindo-se o anonimato dos participantes, de acordo com o código em ética da investigação (Bogdan & Biklen, 2010; Fortin, 2009).

## 4. Instrumentos de colheita de dados

### 4.1. Descrição

A escolha dos instrumentos para a colheita de dados deste estudo (cf. quadro 19) teve por base três elementos: i) o desenho investigativo; ii) a questão de investigação e iii) as variáveis conceptuais definidas no quadro teórico (Deshaies, 1997; Fortin, 2009).

Quadro 19 – Instrumentos de colheita de dados

1. Análise documental	Relatórios de Avaliação Externa das Escolas Instrumentos de autonomia da escola - Projeto de intervenção do diretor de escola - Projeto educativo - Regulamento interno
2. Entrevistas semiestruturadas em profundidade	Dirigidas aos diretores de escola
3. Questionário	Dirigido aos professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

Fonte: (elaboração própria).

## 4.2. A análise documental

De acordo com Laville e Dionne (2008) os documentos são “veículos vivos de informação” (p.168), aqui reside a importância pela escolha das fontes documentais descritas no quadro supracitado, as quais permitiram descrever, analisar e transcrever a informação considerada pertinente em função da pesquisa em curso, mais especificamente o sentido e as práticas das lideranças no contexto das “boas escolas”.

Neste quadro, foram consultados num primeiro momento os documentos relativos aos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas, os quais constituíram a base de um dos critérios preestabelecidos aquando da seleção das escolas objeto de estudo. A análise destes documentos (cf. CD anexo) permitiu averiguar sobre o nível de qualidade das escolas estudadas.

Posteriormente procedeu-se à análise de outros documentos nomeadamente: projetos de intervenção dos diretores de escola; projetos educativos e regulamentos internos (cf. CD anexo), por se tratar de instrumentos de autonomia da escola permitiram efetuar uma análise sobre as estruturas organizativas da escola.

## 4.3. A entrevista semiestruturada em profundidade

Como refere Fortin (2009) “a entrevista é o principal método de colheita dos dados nas investigações qualitativas” (p. 375), para o mesmo autor a entrevista é utilizada quando se quer “compreender a significação de um acontecimento ou de um fenómeno vivido pelos participantes” (pp. 376-377), ou como defende Bogdan e Biklen (2010) “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Em conformidade com as ideias destes autores justifica-se o uso da entrevista, a qual vai ao encontro do desenho investigativo deste estudo ao permitir colher informação junto dos diretores das três escolas objeto de estudo sobre a perceção das práticas de liderança exercida na organização das referidas escolas.

Tendo em conta os objetivos da investigação optou-se pelo tipo de questões semiestruturadas em profundidade, que permitem “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 135), o que possibilitou efetuar a análise comparativa entre os estilos de liderança exercidos pelos três diretores nas escolas estudadas.

### 4.3.1. Elaboração e realização

Num primeiro momento, determinado o tipo de entrevista a realizar e tendo presente o problema da investigação procedeu-se à elaboração do guião de entrevista (cf. apêndice I al'a). Começou-se por designar os blocos temáticos, questões colocadas ao entrevistado, e traçar os respetivos objetivos, em simultâneo efetuou-se a correspondência entre estes e as subquestões e objetivos específicos de investigação.

Do guião de entrevista constam 28 questões organizadas em quatro blocos temáticos:

- (A) Apresentação/motivos e objetivo da entrevista – tem como objetivo criar um clima de empatia, motivando o entrevistado para a temática em estudo para que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente.
- (B) Dados biográficos do entrevistado – tem como objetivo caracterizar o entrevistado quanto ao sexo (Q1), idade (Q2), habilitações académicas e profissionais (Q3).
- (C) Caracterização profissional – tem como objetivo obter informação quanto à experiência profissional do entrevistado (Q4), funções desempenhadas (Q5) e tempo de serviço no cargo de diretor (Q6).
- (D) Conceções que o diretor tem de liderança e como se vê a si próprio como líder (da Q7 à Q28).

Objetivou-se a realização das entrevistas a partir da elaboração de um guião de entrevista semiestruturada, pretendeu-se conceber questões compreensíveis e claras abordando a temática em estudo, concedendo ao entrevistado tempo na exploração das questões, respeitando os silêncios e as pausas, escutando o entrevistado, fazendo uma pergunta de cada vez, pedindo exemplos. Gerando-se uma interação positiva e um clima de confiança (Bogdan & Biklen, 2010; Fortin, 2009; Sampieri, Collado & Lúcio, 2010).

Neste sentido, de acordo com Sampieri et al., (2010):

La entrevista debe ser un diálogo y resulta importante dejar que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado. El tono tiene que ser espontáneo, tentativo, cuidadoso y con cierto aire de “curiosidad” por parte del entrevistador.

(...)

El entrevistado tiene que demostrar interés en las reacciones del entrevistado al proceso y a las preguntas, igualmente debe solicitar al entrevistado que señale ambigüedades, confusiones y opiniones no incluidas. (p. 421)

Num segundo momento, elaborado o guião de entrevista, procedeu-se à realização das entrevistas a cada um dos diretores das escolas objeto de estudo.



Estabeleceu-se uma primeira abordagem por contato telefónico com os diretores de cada uma das escolas, explicou-se o objetivo da investigação e solicitou-se a sua disponibilidade para a realização da entrevista, obteve-se de imediato a receptividade dos três diretores.

A segunda abordagem resultou em encontros presenciais em cada uma das escolas, nos meses de abril e maio na hora previamente acordada, dando lugar à realização das entrevistas no gabinete do diretor, a investigadora começou por explicitar os objetivos da entrevista e os tópicos do guião pré-elaborado, nesta fase preliminar ocorreram algumas conversas informais relacionadas com a caracterização das escolas e do meio em que estão inseridas o que promoveu a comunicação.

O tempo das entrevistas variou entre os 35m e 50m, registadas em áudio, com a autorização dos participantes e garantindo verbalmente o anonimato. O clima criado no decorrer da entrevista motivou os participantes que demonstraram interesse pela problemática abordada, respondendo a todas as questões.

#### 4.3.2. Caracterização dos entrevistados

Os diretores participantes são todos do sexo masculino (Q1), o diretor da escola A é o mais novo com 39 anos, os diretores da escola B e C têm respetivamente 50 e 52 anos de idade (Q2). Quanto às habilitações académicas e profissionais (Q3) são todos licenciados em áreas diferentes, o diretor da escola C é o único detentor do grau de mestre, o diretor da escola B tem habilitação própria na área da matemática e ciências no 2º Ciclo, sendo o único detentor de uma pós-graduação na área da gestão escolar e a frequentar o curso de líderes inovadores, o diretor da escola A fez estágio profissional no 3º Ciclo e no ensino secundário, como se pode verificar pela análise do quadro 20.

Quadro 20 – Dados biográficos dos entrevistados

Diretor	Sexo	Idade	Habilitações académicas e profissionais
<b>Escola A</b>	Masculino	39 anos	- Licenciatura em Design Gráfico - Estágio profissional no 3º Ciclo e no ensino Secundário
<b>Escola B</b>	Masculino	50 anos	- Licenciatura em Engenharia Agronómica - Habilitação na área da matemática e ciências no 2º Ciclo - Pós-graduação na área da Gestão Escolar - Frequenta o curso de líderes inovadores
<b>Escola C</b>	Masculino	52 anos	- Licenciatura em História - Mestrado em Geologia Pré-Histórica

Relativamente à caracterização profissional, quadro 21, os diretores da escola C e B apresentam mais anos de experiência profissional, 29 e 24 anos respetivamente, em relação ao diretor da escola A com 13 anos (Q4). Todos os diretores desempenharam as funções de docência e diversas funções na organização da escola (Q5), todos os participantes desempenham o cargo de diretores há 2 anos (Q6).

Quadro 21 – Caracterização profissional dos entrevistados

Diretor	Anos de Experiência Profissional	Funções desempenhadas	Anos no Cargo de diretor
<b>Escola A</b>	13 anos	- Docente - Diretor de turma - Coordenador de horário disciplinar - Coordenador dos diretores de turma - Várias vezes assento no Conselho Pedagógico - Assessor - Diretor	2
<b>Escola B</b>	24 anos	- Docente - Fez parte dos órgãos de gestão - Presidente do Conselho Executivo - Diretor	2
<b>Escola C</b>	29 anos	- Docente - Diretor de turma - Coordenador de departamento - Coordenador dos diretores de turma - Presidente do Conselho Diretivo - Presidente do Conselho Executivo - Diretor	2

#### 4.4. O questionário

Optou-se pelo uso do questionário com o objetivo de colher informação por parte dos professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico sobre o sentido e as práticas das lideranças exercidas nas escolas objeto de estudo. A escolha pelo uso do questionário justifica-se de acordo com Fortin (2009) por se tratar de “um meio rápido e pouco dispendioso de obter dados, junto de um grande número de pessoas distribuídas por um vasto território” (p.387).

Na construção do questionário partiu-se de três pressupostos (Fortin, 2009, p. 380):

- i) definição clara do objetivo do estudo;
- ii) conhecimento do estado da investigação sobre o fenómeno considerado;
- iii) ideia clara da natureza dos dados a recolher.

Pretendeu-se, também, uma congruência entre a formulação do problema e o conteúdo das questões do questionário (Sampieri et al., 2010).

Objetivou-se, assim, a construção de um questionário claro e preciso, que interessasse os respondentes para a temática em estudo, motivando-os a cooperar, respondendo a todas as questões, de forma a colher informação fiável que permitisse avançar na investigação.

#### 4.4.1. A construção

Tendo presente a questão de investigação «Como são exercidas as lideranças na construção das “boas escolas”?» e o objetivo geral «Descrever e analisar o sentido subjacente ao exercício das lideranças no contexto das “boas escolas”», procedeu-se à elaboração do guião do questionário, o qual objetivou a correspondência entre o tema das questões, as questões do questionário, os objetivos de cada pergunta, as subquestões de investigação e os objetivos específicos (cf. apêndice II al´a).

De acordo com Sampieri et al., (2010):

Un cuestionario obedece a diferentes necesidades y a un problema de investigación, lo cual origina que en cada estudio el tipo de preguntas sea distinto. Algunas veces se incluyen tan sólo preguntas cerradas, otras ocasiones únicamente preguntas abiertas, y en ciertos casos ambos tipos de preguntas. (p. 221)

Como refere Hill e Hill (2009) “É preciso pensar cuidadosamente sobre o objetivo geral (o tipo de informação que quer solicitar) de cada uma das perguntas que está a inserir no questionário” (p.89), sob esta orientação a construção do questionário recaiu sob a elaboração de uma lista de perguntas fechadas e abertas.

A escolha deste tipo de perguntas justifica-se por se considerar pertinente “obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa” (Hill & Hill 2009, p.95), de forma a dar resposta à questão de investigação.

As questões fechadas contêm categorias de respostas previamente definidas, constituídas por questões dicotómicas e questões que incluem múltiplas opções de resposta. Para as questões abertas as categorias de respostas determinaram-se após o conhecimento de todas as respostas dadas pelos respondentes (cf. ponto 5.2, quadro 23).

O questionário é constituído por 26 questões, sendo 19 (Q) fechadas (incluindo questões dicotómicas e questões com múltiplas opções de resposta) e 7 (Q) abertas (cf. apêndice II al´b).

Optou-se por organizar as questões em três grupos temáticos:

- (I) Dados Biográficos – tem como objetivo caracterizar os respondentes quanto ao sexo (Q1) e à idade (Q2).
- (II) Caracterização profissional – tem como objetivo caracterizar os respondentes quanto ao tempo de serviço (Q3) e funções desempenhadas além de lecionar (Q4).
- (III) Percepção da liderança exercida na escola – tem como objetivo obter informação relativamente à percepção que os respondentes têm sobre as práticas de liderança exercida nas escolas objeto de estudo. É o grupo temático mais amplo do questionário sendo constituído pelas restantes questões (da Q5 à Q26).

Pretendeu-se com esta organização a clareza na interpretação das questões por parte dos respondentes e o rigor no tratamento e análise dos dados.

#### **4.4.2. A validade**

##### **4.4.2.1. Por peritos**

O questionário foi validado por três especialistas na área das ciências da educação, que consideraram por unanimidade, tratar-se de um instrumento bem estruturado e em coerência com os objetivos da investigação (cf. anexo II). Contudo, foi sugerido que o mesmo contemplasse uma “maior recolha de dados sócio-biográficos” e que fosse acompanhado da explicação de alguns termos específicos, nomeadamente “estilo de liderança”; “boas escolas” e “liderança intermédia”. Foi também, sugerido a aplicação do questionário a uma amostra aleatória da população destinatária. Após as alterações propostas, procedeu-se ao pré-teste deste instrumento.

##### **4.4.2.2. Pré-teste**

De acordo com Fortin (2009) e Hill e Hill (2009) procedeu-se ao processo de verificação do questionário na forma de pré-teste. Para tal, aplicaram-se 40 questionários junto de uma amostra representativa da população. Foi pedido aos respondentes que registassem as suas sugestões relativamente à compreensão, clareza e relevância das questões, para melhorar o grau de inteligibilidade do questionário.

Após a receção dos questionários (36 na totalidade) efetuou-se a análise dos dados que permitiu verificar se existiam questões com poucas respostas, qual a distribuição das respostas para cada questão e a adequação do tipo de questões.

As sugestões indicadas pelos respondentes foram consideradas. A partir desta análise procedeu-se à reformulação de algumas questões de forma a obter respostas precisas. Este pré-teste possibilitou a elaboração da versão final do questionário dando continuidade à investigação.

#### 4.4.3. Aplicação

Para aplicação do questionário aos professores do 2º e 3º Ciclo do ensino Básico foi solicitada autorização aos diretores das escolas objeto de estudo. O primeiro contato foi estabelecido via telefone, agendando-se uma reunião presencial com o objetivo de explicitar os objetivos do estudo a realizar e o tipo de questionário a aplicar. Os diretores das três escolas mostraram desde logo disponibilidade e interesse em colaborar na aplicação do questionário.

Na reunião presencial realizada com cada diretor de escola, no momento da apresentação agradeceu-se, desde logo, a disponibilidade e colaboração. Após uma breve conversa sobre os motivos e objetivos do estudo, os questionários foram entregues dando-se a conhecer que o objetivo dos mesmos consiste em colher informação sobre a perceção que os professores têm sobre a liderança exercida na escola. Informou-se que se tratava de um questionário auto-administrado, explicou-se como o questionário está organizado e a forma de o preencher, combinou-se o tempo necessário para os professores responderem ao questionário (dois meses) e respetiva devolução pelo correio.

Previamente elegeu-se a amostra de tipo probabilística e procedeu-se ao cálculo do tamanho da amostra. Utilizou-se o programa STATS<sup>9</sup> versão 2.0 de forma a encontrar uma amostra representativa da população a estudar.

Para tal, indagou-se junto dos diretores das escolas objeto de estudo o número de professores que lecionam no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, como consta na tabela 1.

Tabela 1 – Número de Professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

<b>Escolas</b>	<b>Nº de professores</b>
Escola A	80
Escola B	80
Escola C	80
Total	240

<sup>9</sup> STATS<sup>®</sup> programa usado para a realização de cálculos estatísticos básicos e para a determinação do tamanho da amostra.

Sendo o número total de professores 2º e 3º Ciclo do ensino Básico que lecionam nas três escolas objeto de estudo, de 240, considerou-se como N=240.

De seguida inseriu-se os dados de acordo com o pedido no programa STATS® como se pode observar na tabela 2.

Tabela 2 – Dados da amostra

Tamanho da população	240
Erro máximo aceitável	5%
Percentagem estimada da amostra	50%
Nível de confiança	95%

Inseridos os dados obteve-se os seguintes resultados: n=148 que é o número de professores necessário para representar a população de 240 (N=240), com um erro de 5% e um nível de confiança de 95%.

Determinada a amostra da população a estudar (n=148) optou-se por aplicar 240 questionário, que corresponde à totalidade da população, o que se justifica pelos inconvenientes que o questionário auto-administrado apresenta: taxas de respostas fracas e taxas de dados em falta elevadas (Fortin, 2009).

Dos 240 questionários distribuídos, foram rececionados 174, onze não estavam completamente preenchidos, consideraram-se 163 como válidos para análise. O que equivale a uma taxa de respostas de 68%, como se observa na tabela 3.

Tabela 3 – Número de questionários rececionados

<b>Escolas</b>	<b>Nº de questionários</b>
Escola A	52
Escola B	56
Escola C	55
Total	163
Taxa de respostas	68%

Tendo presente o resultados obtidos pelo programa STATS® considera-se o tamanho adequado da amostra para a população estudada.

#### 4.4.4. Caracterização da amostra

Neste estudo foi usada uma amostra constituída por três grupos de três escolas diferentes, num total de 163 sujeitos, 52 da escola A, 56 da escola B e 55 da escola C (cf. ponto 4.4.3). A tabela 4 permitiu a análise das características sociodemográficas dos respondentes de cada uma das escolas objeto de estudo.

Relativamente à escola A verificou-se que 57% ( $f=30$ ) dos respondentes eram do sexo feminino e 42,3% ( $f=22$ ) do sexo masculino. A média de idades representativa da amostra era de 42,71 ( $Dp=3,88$ ). No tempo de serviço lecionado na escola objeto de estudo, a média observada foi de 6,79 anos ( $Dp=2,77$ ). No desempenho de outra função, além de lecionar, apurou-se que 73,1% ( $f=38$ ) dos professores respondeu “não” e 26,9% ( $f=14$ ) respondeu “sim”. A função desempenhada, para além de lecionar mais representativa na amostra era de diretor de turma 42,9% ( $f=6$ ), enquanto 28,6% ( $f=4$ ) era de Coordenador(a) de departamento, 21,4% ( $f=3$ ) de Subcoordenador(a) de departamento e 7,1% ( $f=1$ ) de adjunto da direção.

Em relação à escola B observou-se que 60,7% ( $f=34$ ) dos respondentes eram do sexo feminino e 39,3% ( $f=22$ ) do sexo masculino. A média de idades representativa da amostra era de 44,96 ( $Dp=4,34$ ). No tempo de serviço lecionado na escola objeto de estudo, a média observada foi de 7,70 ( $Dp=2,99$ ). No desempenho de outra função, além de lecionar, apurou-se que 71,4% ( $f=40$ ) dos professores respondeu “não” e 28,6% ( $f=16$ ) respondeu “sim”. A função desempenhada, para além de lecionar mais representativa na amostra era de diretor de turma 50% ( $f=8$ ), enquanto 25% ( $f=4$ ) era de Coordenador(a) de departamento, 19% ( $f=3$ ) de Subcoordenador(a) de departamento e 6% ( $f=1$ ) de adjunto da direção.

No que diz respeito à escola C constatou-se que 63,9% ( $f=35$ ) dos respondentes eram do sexo feminino e 36,4% ( $f=20$ ) do sexo masculino. A média de idades representativa da amostra era de 45,04 ( $Dp=7,42$ ). No tempo de serviço lecionado na escola objeto de estudo, a média observada foi de 9,07 ( $Dp=6,83$ ). No desempenho de outra função, além de lecionar, apurou-se que 71,0% ( $f=39$ ) dos professores respondeu “não” e 29,1% ( $f=16$ ) respondeu “sim”. A função desempenhada, para além de lecionar mais representativa na amostra era de diretor de turma 62,5% ( $f=10$ ), enquanto 25% ( $f=4$ ) era de Coordenador(a) de departamento, 12,5% ( $f=2$ ) de Subcoordenador(a) de departamento e 0% ( $f=0$ ) de adjunto da direção.

Constatou-se que a amostra representativa de cada uma das escolas era maioritariamente do sexo feminino. Apurou-se que a média de idades dos respondentes das

três escolas se situava entre os 43 e os 45 anos e que a média do tempo de serviço lecionado na escola em que responderam ao questionário se situava entre os 7 e os 9 anos.

A maior parte dos respondentes não desempenhavam outra função além de lecionar (71,8%;  $f=117$ ), mas entre aqueles que desempenhavam outra função, a maior parte é diretor de turma (51,8%;  $f=24$ ), seguidos dos que desempenham funções como coordenador(a) de departamento (26,2%;  $f=12$ ), subcoordenador(a) de departamento (17,6%;  $f=8$ ) e adjunto de direção (4,3%;  $f=2$ ).

Tabela 4 – Características sociodemográficas da amostra

Variáveis	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	Frequência	%	Frequência	(%)	Frequência	(%)
<b>Sexo</b>						
Masculino	22	42,3	22	39,3	20	36,4
Feminino	30	57,7	34	60,7	35	63,9
<b>Idade (anos)</b>						
Media (Dp)	42,71(3,88)		44,96(4,34)		45,04(7,42)	
<b>Anos que leciona nesta escola</b>						
Media (Dp)	6,79(2,77)		7,70(2,99)		9,07(6,83)	
<b>Desempenha outra função</b>						
Sim	14	26,9	16	28,6	16	29,1
Não	38	73,1	40	71,4	39	71,0
<b>Se sim, qual</b>						
Diretor de turma	6	42,9	8	50,0	10	62,5
Coordenador(a) de departamento	4	28,6	4	25,0	4	25,0
Adjunto de direção	1	7,1	1	6,0	0	0
Subcoordenador(a) de departamento	3	21,4	3	19,0	2	12,5

## 5. Tratamento da informação empírica

O tratamento da informação empírica é explicitado de acordo com os instrumentos de colheita de dados tendo por base o desenho investigativo do estudo (cf. ponto 1, figura 11).

A análise qualitativa foi realizada com o apoio do Software webQDA (versão 1.3.1), para tratamento dos dados provenientes dos documentos e das entrevistas.

Na análise dos dados quantitativos, utilizou-se o programa SPSS (versão19) para efetuar o tratamento dos dados obtidos pela aplicação do questionário.

O *corpus* de tratamento de dados apresenta-se na figura 13.



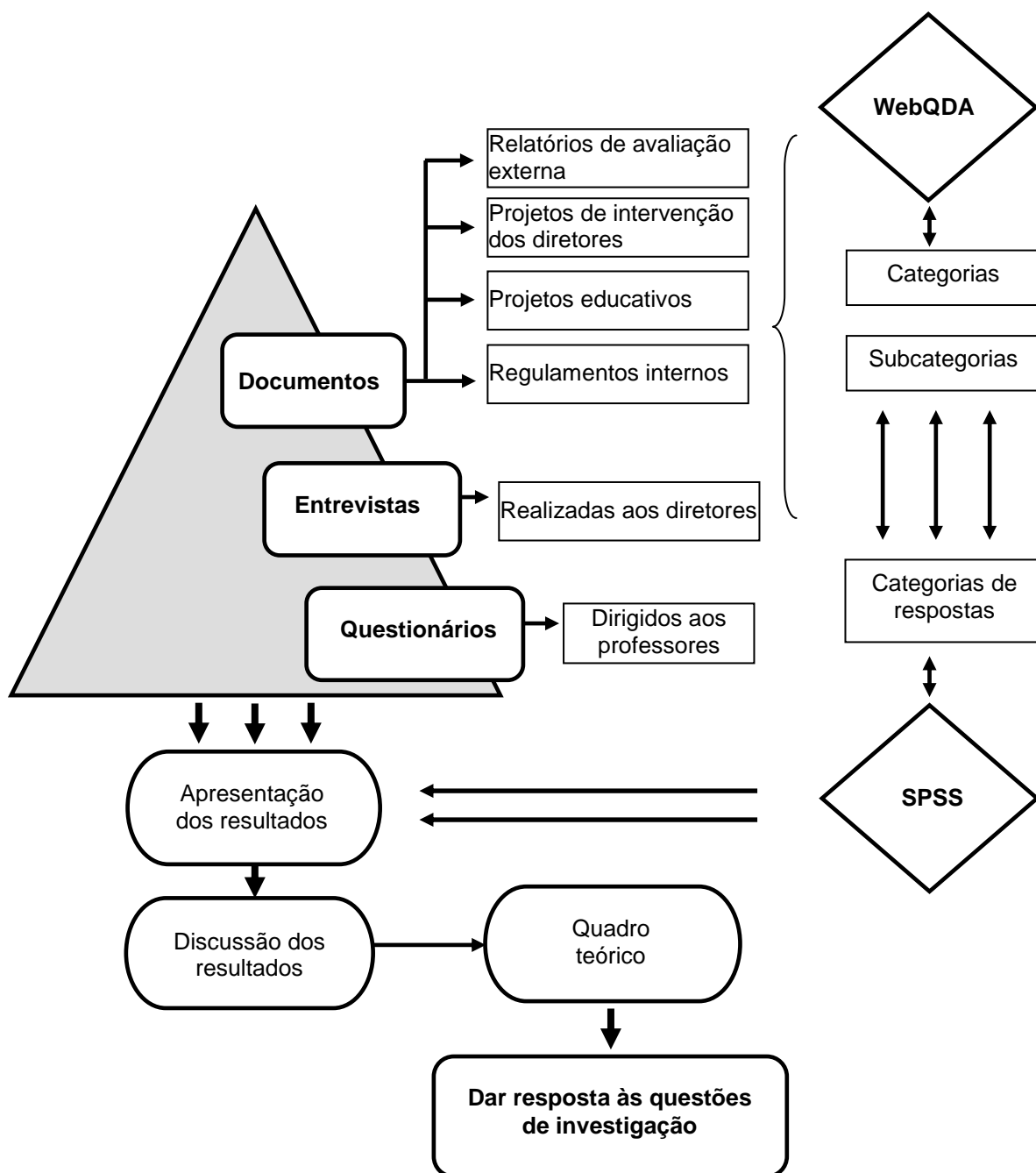


Figura 13 – *Corpus* de tratamento de dados (elaboração própria).

## 5.1. Análise qualitativa

### *Os documentos e as entrevistas*

Na análise dos dados qualitativos optou-se por utilizar o software WebQDA dado as potencialidades que apresenta, como refere Neri de Souza, Costa e Moreira (2011b) “o

investigador poderá editar, visualizar, interligar e organizar documentos. Poderá criar categorias, codificar, controlar, filtrar, efectuar pesquisas e questionar os dados com o objetivo de responder às suas questões de investigação” (p. 20).

O WebQda é um software de apoio à análise qualitativa “ desde a fase de recolha de dados, até à fase da escrita das conclusões” (idem, p.20).

Os autores explicam a organização estrutural e funcional deste software,

O WebQDA está organizado em três áreas fundamentais: 1) Fontes, 2) Codificação e 3) Questionamento. A primeira área do projeto (Fontes) consiste principalmente num espaço onde o investigador colocará os dados de que dispõe, seja texto, imagem, vídeo ou áudio. Esta área pode ser organizada de acordo com a necessidade do investigador em tipos de documentos ou sua função. Na segunda área (Codificação) o investigador pode criar as dimensões, os indicadores ou as categorias, sejam elas interpretativas ou descritivas. A terceira área (Questionamento) é composta de ferramentas de busca e de *feedback* relativo às perguntas que o investigador formulará ao *corpus* de dados codificados. (Neri de Souza et al., 2011b, pp.21-22)

Esta explicitação faz-se acompanhar de uma visão geral das três áreas estruturais e funcionais do Software webQDA, conforme figura 14.



Figura 14 – Áreas estruturais e funcionais do Software webQDA. Fonte: Neri de Souza et al., (2011c), p. 12.

Os documentos foram acedidos através da página Web de cada escola, organizados em pastas identificadas por escola A, escola B e escola C em ficheiros do Word. Efetuou-se uma leitura atenta de cada documento a fim de proceder ao tratamento de dados.

Posteriormente acedeu-se ao software WebQDA. O corpus de dados foi colocado no *Sistema de Fontes*, seleccionou-se a funcionalidade *Fontes Internas* e criaram-se pastas por tipo de documento das escolas em estudo, com a designação de: Relatórios de

Avaliação Externa das Escola; Projetos de Intervenção dos Diretores; Projetos Educativos e Regulamentos Internos.

As entrevistas foram transcritas (cf. apêndice I al' b) e organizadas em pastas identificadas por escola A, escola B e escola C em ficheiros Word, à semelhança dos documentos, o corpus de dados das entrevistas foi inserido nas fontes internas na pasta criada com a designação de entrevistas. Na figura 15, apresenta-se as pastas criadas no Sistema de Fontes Internas.



Figura 15 – Pastas criadas no Sistema de Fontes Internas. Fonte: Software WebQDA.

Inseridos os documentos e a transcrição das entrevistas no Sistema de Fontes Internas selecionou-se o *Sistema de Codificação*, considerado “o ‘cérebro` de um projeto de investigação no WebQDA (...) é o próprio utilizador que escolhe, cria e interpreta as palavras e as frases do seu *corpus* de dados disponibilizado nas Fontes” (Neri de Souza et al., 2011c, p. 35). A partir deste, desenhou-se o *corpus* de análise qualitativa, apresentado na figura 18.

No Sistema de Codificação optou-se por usar as funcionalidades: Descritores e Nós em Árvore, de acordo com os autores “Estas ferramentas conferem ao utilizador organização e ao mesmo tempo liberdade e flexibilidade para codificar os dados de acordo com as questões de investigação” (idem, p.35).

A funcionalidade Descritores, figura 16, foi usada para a codificação descritiva, o que permitiu caracterizar os entrevistados quanto aos dados biográficos e profissionais (cf. ponto 4.3.2, quadro 20 e 21).

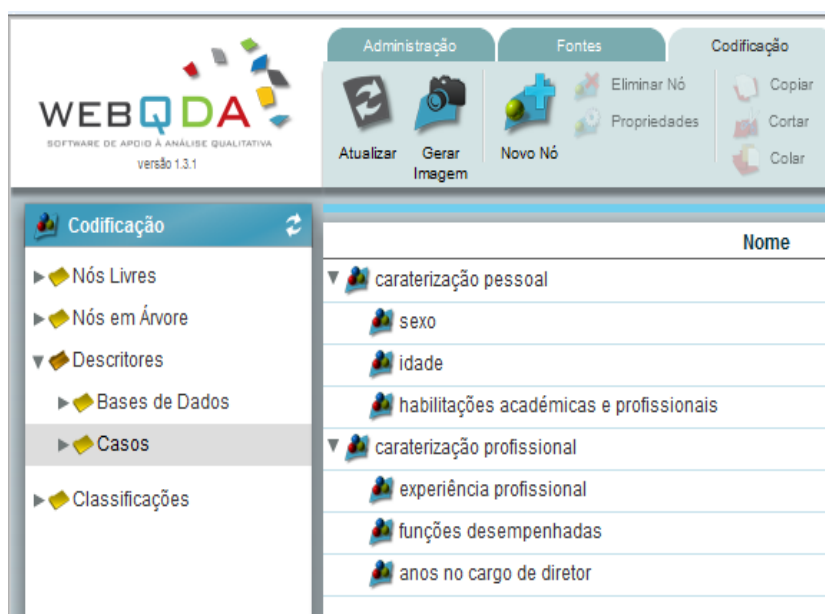


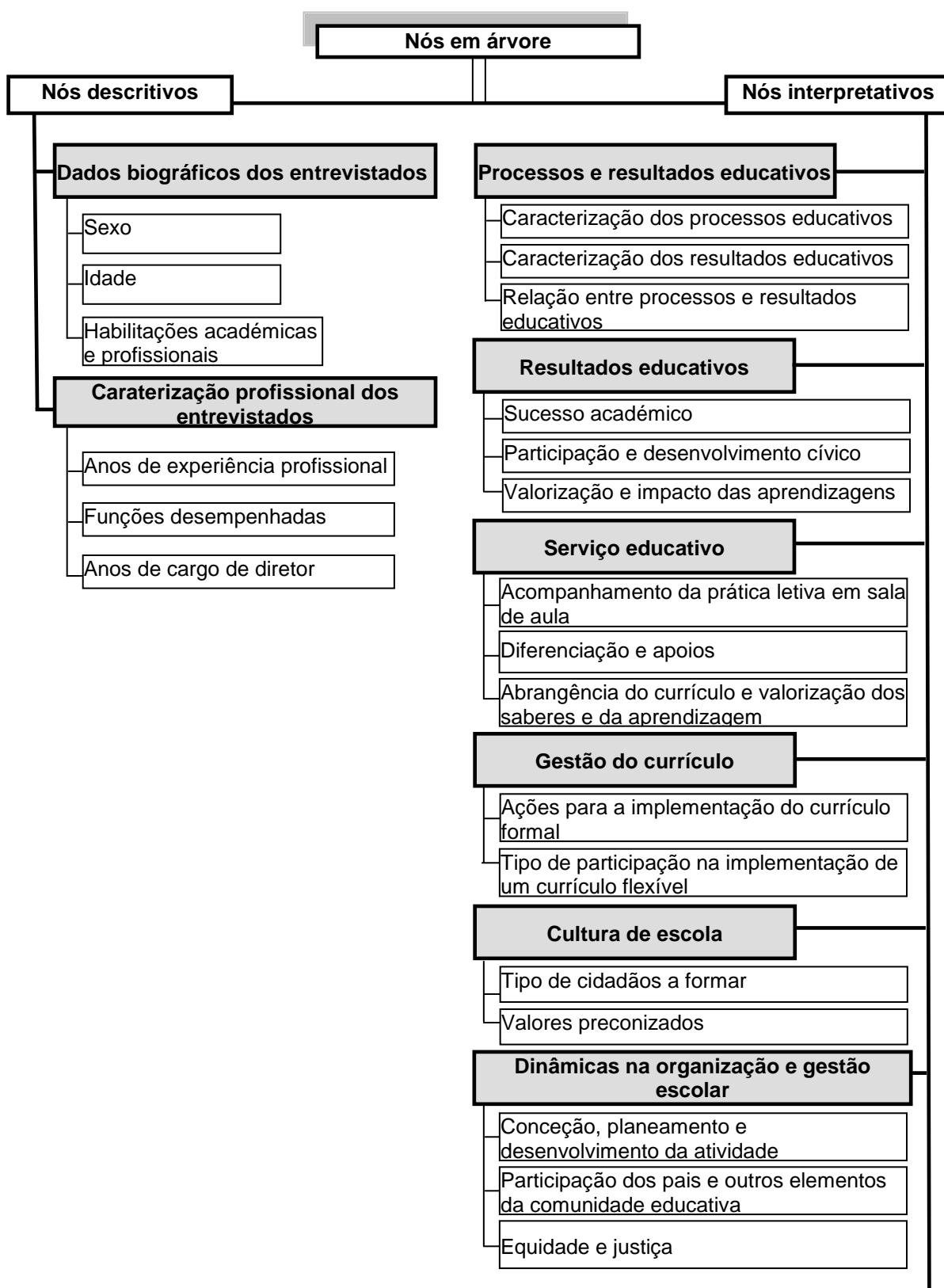
Figura 16 – Sistema de Codificação nos Descritores. Fonte: Software WebQDA.

A ferramenta Nós em Árvore foi usada para a codificação interpretativa o que possibilitou a análise dos dados através de categorias e subcategorias, (cf. figura 17).



Figura 17 – Sistema de Codificação nos Nós em Árvore. Fonte: Software WebQDA.

Como foi referido anteriormente apresenta-se na figura 18 o *corpus* de análise qualitativa *Nós em Árvore*.



(continua)

Figura 18 (continuação)

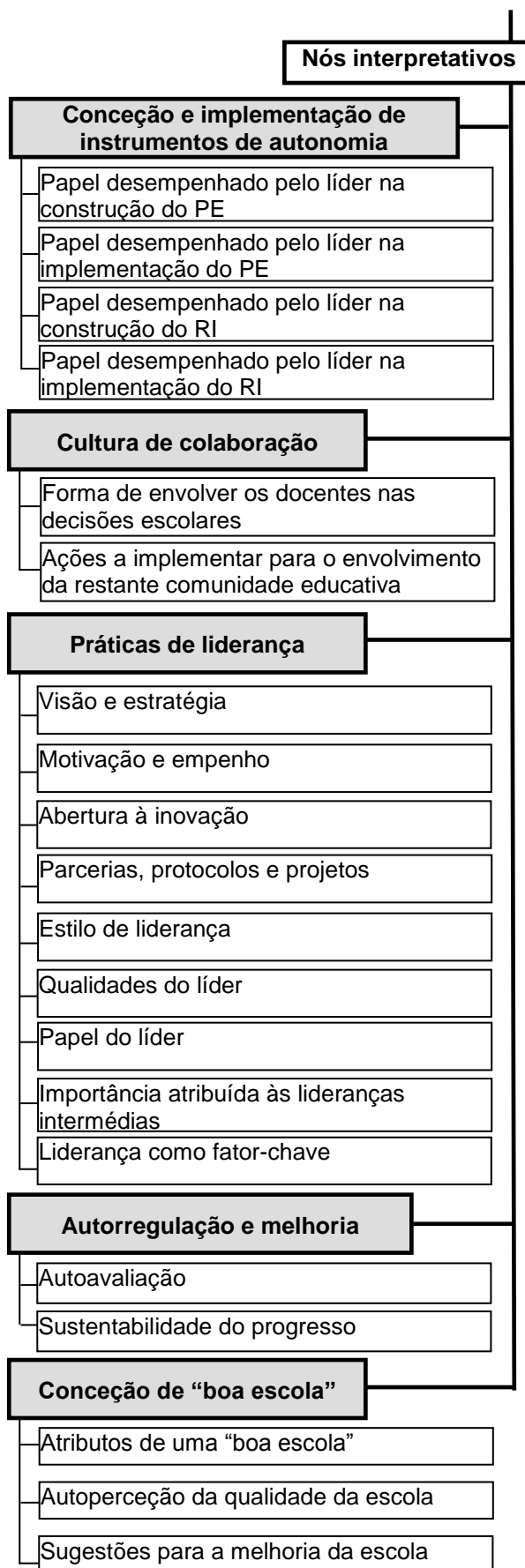


Figura 18 – O *corpus* de análise qualitativa *Nós em Árvore* (elaboração própria).

Para Neri de Souza et al., (2011b),

É da interligação entre as Fontes e a Codificação que, através dos procedimentos de codificação disponíveis no WebQDA, o investigador poderá configurar o seu projeto para que tenha os dados nos seus ‘respectivos lugares’ de forma estruturada e interligada. Assim, do ponto de vista processual, o WebQDA é composto de uma primeira parte de configuração do projeto (...). Configurar o projeto significa indexar e codificar o *corpus* de dados de forma sistemática, através de processos de reflexão, recodificação e validação. (p.23)

Na primeira parte, designada pelos autores de “configuração do projeto” procedeu-se à codificação do *corpus* de dados de forma reflexiva.

Neste processo a metodologia utilizada para criar as categorias e subcategorias de codificação teve por referência as dimensões e alguns dos fatores apontadas no Relatório de Avaliação Externa das Escolas realizada pela Inspeção-Geral de Educação por se considerarem enquadrados no estado da arte (cf. parte I), outras emergiram da análise do *corpus* de dados das entrevistas sendo igualmente sustentadas pela literatura.

Após a codificação do *corpus* de dados segue-se uma segunda parte designada pelos autores de “abstração do projeto”.

A abstração significa aprofundar e fazer busca de padrões, questionando os *corpora* dos dados e os dados codificados com a intenção de responder às questões de investigação. Embora estejam obviamente relacionadas, as perguntas que se formulam aos *corpora* de dados não são as questões de investigação. As respostas às questões de investigação são obtidas através das respostas às perguntas colocadas aos dados na forma de argumentos que se entrecruzam e sobrepõem. (Neri de Souza et al., 2011b, p.23)

A “abstração do projeto” corresponde ao *Sistema de Questionamento*, considerado pelos autores como o “coração” do WebQDA. Esta ferramenta permite efetuar buscas em todo o *corpus* de dados, não dá respostas diretas, mas um conjunto de indicadores que permite construir as respostas às perguntas formuladas no decorrer da análise dos dados, deixando espaço ao “investigador crítico, criativo e analítico” (idem, p.23).

No Sistema Questionamento usou-se a funcionalidade Matrizes. Esta ferramenta permitiu responder às perguntas formuladas sobre a totalidade do *corpus* de dados analisados, procurando “dentro do sistema de categorias já codificado pelo investigador, padrões e relações entre os dados” (Neri de Souza et al., 2011b, p.27).

Na figura 19, apresenta-se o Sistema de Questionamento na funcionalidade “Matrizes”.

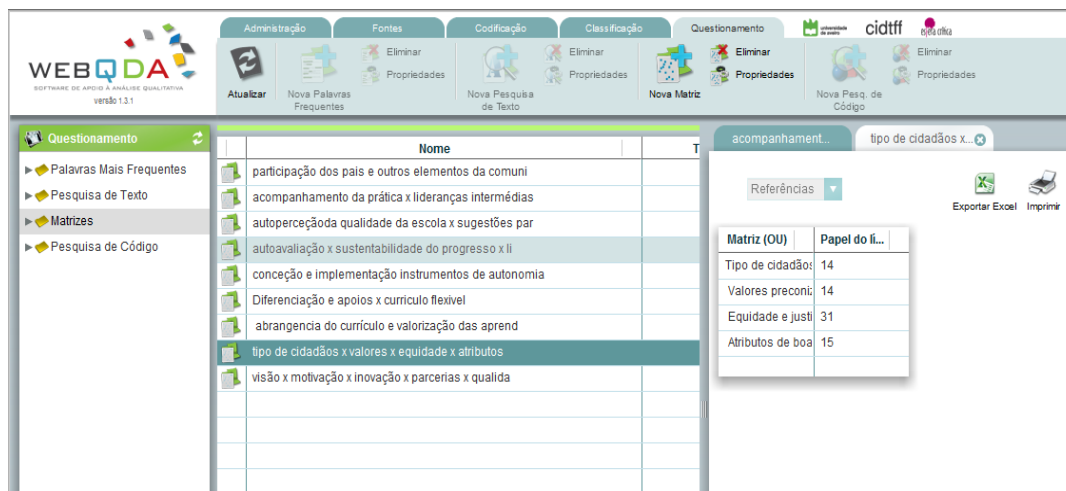


Figura 19 – Sistema de Questionamento Matrizes. Fonte: Software WebQDA.

Tendo presente as palavras de Neri de Souza et al., (2011a) “questionar é a mais nobre função do investigador, seja qual for a fase do seu trabalho, mas revela-se de crucial importância na fase de análise de dados e sua interpretação” (p.5), formulou-se um conjunto de perguntas que relacionam e integram os dados, as categorias e subcategorias com os objetivos da investigação (cf. quadro 22).

Quadro 22 – Correspondência entre objetivos da investigação e questionamento dos dados

Objetivos da investigação	Perguntas (Questionamento)
1. Analisar o tipo de liderança das escolas estudadas.	1. Existe alguma relação entre a visão e estratégia, a motivação e empenho, a abertura à inovação, as parcerias, protocolos e projetos e as qualidades do líder com o estilo de liderança?
2. Descrever o papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas”.	2. Existe alguma relação entre o tipo de cidadãos a formar, valores preconizados, equidade e justiça e os atributos de “boa escola” com o papel do líder?
3. Analisar o papel do líder na implementação do currículo formal.	3. Existe alguma relação entre a abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem e as ações para a implementação do currículo formal?

(continua)



Quadro 22 (continuação)

<p><b>4.</b> Verificar se a liderança exercida pelo líder promove a diferenciação curricular inclusiva.</p>	<p><b>4.</b> Existe alguma relação entre a diferenciação e apoios e o tipo de participação na implementação de um currículo flexível?</p>
<p><b>5.</b> Inventariar razões pelas quais as lideranças são fator-chave na organização das “boas escolas”.</p>	<p><b>5.</b> Existe alguma relação entre a autoavaliação, a sustentabilidade do progresso e a liderança fator-chave?</p>
<p><b>6.</b> Estudar os processos desenvolvidos pelo líder para implicar a comunidade educativa na tomada de decisões.</p>	<p><b>6.</b> Existe alguma relação entre a participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa com a forma de envolver os docentes e as ações a implementar para o envolvimento da restante comunidade educativa nas decisões escolares?</p>
<p><b>7.</b> Descrever a participação do líder na construção do projeto educativo.</p>	<p><b>7.</b> Existe alguma relação entre a conceção e implementação dos instrumentos de autonomia e a conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade?</p>
<p><b>8.</b> Descrever a participação do líder na implementação do projeto educativo.</p>	
<p><b>9.</b> Descrever a participação do líder na construção do regulamento interno.</p>	
<p><b>10.</b> Descrever a participação do líder na implementação do regulamento interno.</p>	
<p><b>11.</b> Descrever a importância que o líder escolar atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”.</p>	<p><b>8.</b> Existe alguma relação entre o acompanhamento da prática letiva em sala de aula e a importância atribuída às lideranças intermédias?</p>
<p><b>12.</b> Caracterizar os processos educativos das escolas estudadas.</p>	<p><b>9.</b> Existe alguma relação entre os resultados educativos e os processos e resultados educativos com a auto percepção da qualidade da escola e as sugestões para a melhoria da escola?</p>
<p><b>13.</b> Caracterizar os resultados educativos das escolas estudadas.</p>	
<p><b>14.</b> Analisar a relação entre os processos e os resultados educativos das escolas estudadas.</p>	
<p><b>15.</b> Analisar o nível de qualidade das escolas estudadas.</p>	

Fonte: (elaboração própria).

## 5.2. Análise quantitativa

### *Os questionários*

Após a receção dos questionários procedeu-se à organização e à numeração dos mesmos, por escola objeto de estudo (escola A, escola B e escola C).

Uma vez que as questões fechadas contêm categorias de respostas previamente definidas, o passo seguinte consistiu em determinar as categorias de respostas às questões abertas, para tal, seguiram-se os procedimentos propostos por Sampieri et al., (2010):

1. Leu-se atentamente as respostas dadas às questões abertas;
2. Observou-se a frequência com que apareceu cada resposta a determinada questão;
3. Elaborou-se uma lista com múltiplas respostas;
4. Elegeram-se padrões de respostas que se apresentam com maior frequência e atribuiu-se um nome e respetivo símbolo;
5. Fez-se a correspondência entre as questões abertas e as categorias de resposta, como se observa no quadro 23.

Quadro 23 – Correspondência entre as questões abertas e as categorias de resposta

<b>Questões abertas</b>	<b>Categorias (padrões de respostas com maior frequência)</b>
Q4 Desempenha outra função além de lecionar? Se sim, qual?	a) Adjunto da direção b) Diretor de turma c) Coordenador(a) de departamento d) Subcoordenador(a) de departamento
Q5 Na sua opinião, qual o estilo de liderança exercido pelo diretor desta escola?	a) Liderança autoritária /diretiva b) Liderança democrática/partilhada
Q12 Considera as lideranças um fator-chave na organização das “boas escolas”? Se sim, porquê?	a) Concretização da missão da escola b) Definição de metas a atingir c) Preconização de boas práticas d) Motivação para o sucesso educativo e) Envolvimento da comunidade educativa
Q19 O líder (diretor) atribui uma importância de relevo às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”? Se sim, explicita como?	a) Realização de reuniões como os vários departamentos b) Atribuição de responsabilidades c) Valorização do trabalho desenvolvido
Q23 Considera este estabelecimento de ensino uma “boa escola”? Se sim, porquê?	a) Definição de boas metas b) Pratica princípios de inclusão c) Obtenção de bons resultados educativos d) Enfoque na aprendizagem e) Bom ambiente de trabalho f) Trabalho colaborativo g) Liderança forte e participativa

(continua)

Quadro 23 (continuação)

Q25 Indique o (e apenas um) atributo que mais valoriza na liderança do diretor desta escola.	a) Dedicado b) Inovador c) Respeito pela diversidade d) Preocupação com os bons resultados escolares
Q26 Indique o (e apenas um) aspeto a melhorar na liderança do diretor desta escola.	a) Relações interpessoais b) Equidade na distribuição das funções pelos docentes c) Maior envolvimento dos docentes nas decisões da organização escolar

Fonte: (elaboração própria).

Determinadas as categorias de respostas para todas as questões do questionário, efetuada a codificação das respostas através de valores numéricos e símbolos, preparados os dados, procedeu-se ao tratamento estatístico e análise dos dados através do programa SPSS® versão 19 (cf. capítulo VI, ponto 2).

Utilizaram-se estatísticas descritivas (frequências e médias) para a caracterização demográfica da amostra e para analisar as respostas às questões do questionário, com comparação de proporções pelo teste Binomial. O teste Binomial aplica-se quando se pretende testar a ocorrência de uma, de duas realizações de uma variável dicotómica, ou seja, para testar a proporção dessa ocorrência no total de ocorrências registadas (Marôco, 2011).

Para avaliar se a variável escola influenciou significativamente as respostas ao questionário recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, seguido da comparação múltipla das médias das ordens como descrito em Field (2009). Para contrariar o acréscimo de erro de tipo I usou-se a correção de Bonferroni que multiplica o *p-value* original pelo número de comparações a fazer e, desta forma, todos os efeitos são reportados para um nível de significância de 0,0167 (Field, 2009).

Para analisar a relação entre variáveis efetuaram-se testes de Qui-quadrado e testes de correlação de Spearman. O teste de independência do Qui-quadrado aplica-se quando se visa testar se duas variáveis qualitativas nominais (ou tratadas como tal) são independentes e tem por base a comparação das frequências observadas com as frequências esperadas (Field, 2009). O teste de correlação de Spearman é uma estatística não paramétrica que, entre outras situações, aplica-se quando se pretende testar se a relação entre duas variáveis ordinais existe (Field, 2009).

Para analisar a relação entre mais que duas variáveis qualitativas recorreu-se a modelos de análise Log-lineares, que permitem estimar as frequências esperadas para cada uma das células da tabela de contingência que podem ser, ou não, aproximadamente iguais

às frequências observadas; quanto mais próximas estiverem as frequências esperadas, sob o modelo em teste, das frequências observadas, melhor será a capacidade desse modelo para explicar o fenómeno sob estudo (Marôco, 2011). Neste estudo, optou-se pela modelação Log-linear hierárquica. Esta análise é constituída por vários passos onde se avalia a qualidade do ajustamento de diferentes modelos hierárquicos (Marôco, 2011).

No tratamento estatístico dos dados assumiu-se um  $\alpha = .05$  como valor crítico de significância dos resultados dos testes de hipóteses.

## CAPÍTULO VI

### **Apresentação e análise dos dados**

---

Uma vez colhidos os dados, é preciso organizá-los tendo em vista a sua análise. Recorre-se a técnicas estatísticas para descrever a amostra, assim como as diferentes variáveis. No caso de dados qualitativos, a análise consiste em resumir os dados sob a forma de uma narrativa.

(Fortin, 2009, p. 57)

## 1. Análise qualitativa

### *Os documentos e as entrevistas*

Neste ponto apresenta-se a análise qualitativa dos dados que abrangeu todo o *corpus* de dados codificado. Num primeiro momento, efetuou-se a análise dos dados a partir das perguntas colocadas na fase de Questionamento na funcionalidade “Matrizes” (cf. quadro 22), identificando-se um conjunto de indicadores para cada subcategoria, o qual sustenta a análise comparativa entre as escolas objeto de estudo.

A análise dos dados é fundamentada por unidades de registo (cf. codificação em CD anexo) e segue a ordem das perguntas que constam na fase de Questionamento, tendo como princípio orientador os objetivos da investigação.

Num segundo momento apresenta-se a correspondência entre os objetivos da investigação e a síntese da análise dos resultados realizada ao *corpus* documental.

### 1.1. Questionamento dos dados e informação subjacente

#### 1.1.1. Tipo de liderança das escolas estudadas

##### Pergunta 1

Existe alguma relação entre a visão e estratégia, a motivação e empenho, a abertura à inovação, as parcerias, protocolos e projetos e as qualidades do líder com o estilo de liderança?

Esta pergunta relaciona na Categoria *práticas de liderança* as subcategorias: visão e estratégia; motivação e empenho; abertura à inovação; parcerias, protocolos e projetos e qualidades do líder com estilo de liderança. Faz-se acompanhar das fontes internas e das referências que justificam a relação observada (cf. tabela 5).

Tabela 5 – Matriz à pergunta 1 da fase de questionamento

Matriz (U)	Estilo de liderança	
	Fontes	Referências
Visão e estratégia	14	44
Motivação e empenho	11	35
Abertura à inovação	12	37
Parcerias, protocolos e projetos	14	34
Qualidades do líder	7	17

### **Estilo de liderança**

Relativamente ao estilo de liderança é referido que:

... eu posso falar aqui pela nossa prática, nós, as nossas práticas aqui assentam numa democracia participada... ( EDEA).

As pessoas sabem fazer o seu melhor e tentamos envolver ao máximo todos, docentes e todos os funcionários (EDEA).

a liderança para mim é um trabalho de equipa, em primeiro lugar, para mim um trabalho de equipa é fundamental (EDEB).

... na minha maneira de ver a liderança não passa só por uma pessoa, temos que saber, digamos, potenciar os líderes que há, porque as escolas tem pessoas que têm muita vontade de trabalhar e se conseguirmos juntar todos esses nesse mesmo rumo acho que somos beneficiados em termos de desenvolver todo o trabalho que pretendemos fazer e que queremos implementar (EDEC).

Sinceramente eu acho que não sou autoritário... (EDEC).

desenvolver o espírito e a prática democráticos (PIDEA).

apoiada por uma liderança democrática e dinamizadora (PEEB).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Democracia participada
- Trabalho de equipa
- Envolver a comunidade educativa
- Potenciar outros líderes

Nas três escolas objeto de estudo, os diretores definem o *estilo de liderança* exercido no âmbito de democracia participada, evidenciam o trabalho de equipa e a importância em envolver a comunidade educativa no trabalho a desenvolver e a implementar na escola. Destaca-se o facto do diretor da escola C mencionar “não sou autoritário” e a preocupação que este mesmo diretor tem em “potenciar os líderes que há”.

### **Visão e estratégia**

Em relação à visão e estratégia são referidos os seguintes princípios:

assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade (PIDEA).

participação, articulação e coordenação de toda a comunidade educativa (PIDEA).

Contribuir para a melhoria da qualidade de vida escolar (PIDEB).

Princípios, estes, que são espelhados na concretização de estratégias que pretendem melhorar o sucesso educativo privilegiando a inclusão de todos os alunos, num trabalho articulado e dinâmico consciente da necessidade de aumentar a diversidade da oferta educativa.

O PEA revela uma visão estratégica clara que se consubstancia nos eixos de acção definidos, sendo a implementação dos CEF e das turmas de Percursos Alternativos uma estratégia para melhorar o sucesso educativo e para proporcionar a inclusão de todos os alunos (RAEEA).

Os elementos do Conselho Executivo trabalham de forma articulada e têm dinâmicas próprias que resultam das características da área onde o Agrupamento se encontra implantado (RAEEA).

O CE está ciente que tem de apostar na diversificação da oferta educativa, muito embora reconheça as dificuldades que resultam da crescente saturação do mercado de trabalho, nas áreas em que tem apostado ultimamente (RAEEA).

Está patente, a existência de um planeamento estratégico, assim como o trabalho de autoavaliação, contudo os procedimentos requerem consolidação e sistematização.

É possível afirmar que já existe um planeamento estratégico delineado, assente nas diferentes vertentes de actuação do Agrupamento (RAEEA).

O trabalho de auto-avaliação que tem vindo a ser realizado conduziu à identificação dos pontos fortes, fracos e oportunidades da organização. No entanto, os procedimentos a este nível carecem de maior consolidação e sistematicidade (RAEEA).

A liderança exercida pelo Conselho Executivo é dinâmica e motivadora o que reflete a concretização das metas na prestação de um serviço educativo de qualidade.

O Conselho Executivo (CE) exerce uma liderança dinâmica e motivadora, revela uma visão estratégica clara, traduzida em linhas de acção consistentes, na prossecução dos objectivos com metas avaliáveis de acordo com o plano de acção previamente traçado, visando a qualidade da prestação do serviço educativo com o objectivo de se afirmar como referência educativa junto da comunidade (RAEEB).

É atribuída às lideranças intermédias uma importância fundamental no apoio ao desenvolvimento da atividade organizativa da escola.

O Conselho Executivo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de toda a actividade organizativa, sendo apoiado por um grupo de lideranças intermédias, de docentes e funcionários, cujo empenhamento, dedicação e capacidade de trabalho são pontos fortes deste domínio (RAEEB).

As parcerias e protocolos, por sua vez, apontam para uma visão e estratégia que envolve a participação de toda a comunidade educativa.

as parcerias, protocolos estabelecidos com entidades locais e nacionais e os projectos desenvolvidos representam uma mais-valia e demonstram existir uma visão e estratégia conducentes à participação activa de todos os que no Agrupamento desenvolvem as suas actividades (RAEEB).

Na visão de futuro a inovação constitui-se como um ponto forte, sendo projetado por um lado o sucesso escolar dos alunos, por outro, a realização profissional dos docentes.

A inovação e a procura de soluções para os problemas do Agrupamento constituem um ponto forte (RAEEB).

responsáveis do Agrupamento projectam o futuro com tranquilidade, cientes do trabalho desenvolvido e a desenvolver em prol do sucesso escolar e educativo dos seus alunos e da realização dos seus profissionais (RAEEB).



Quanto aos objetivos, estes são definidos com clareza nos documentos orientadores da escola e são do conhecimento dos encarregados de educação.

documentos orientadores do serviço educativo bem como a documentação fornecida aos encarregados de educação traduzem, com clareza, os objectivos definidos (RAEEB).

A estratégia de gestão operacionalizada pelo diretor está em consonância com os documentos estruturantes das dinâmicas organizativas da escola.

O Director operacionaliza a estratégia de gestão em coerência com os documentos estruturantes, perspectivando o Agrupamento como espaço de referência pela qualidade de formação proporcionada, no quadro de uma pluralidade de iniciativas tendentes a aumentar as expectativas dos alunos, das famílias e da comunidade local (RAEEC).

A qualidade da formação é contemplada na visão e estratégia incorporando como objetivos o sucesso e a participação aliado ao rigor e à reflexão.

visão orientada, em termos prospectivos, para a afirmação do Agrupamento como espaço de referência pela qualidade de formação proporcionada (RAEEC).

objectivos principais a promoção do sucesso, o rigor, a participação e a reflexão (RAEEC).

Consta do Projeto Educativo o plano de ação, não se verificando, no entanto estratégias e indicadores de medida claramente calendarizados, no que se reporta ao processo de autoavaliação.

É delineado, no Projecto Educativo, um plano de acção, sendo apresentadas estratégias e indicadores de medida, tendo em vista os objectivos definidos, que não estão, contudo, devidamente hierarquizados e calendarizados, em função das necessidades diagnosticadas no âmbito do processo de auto-avaliação (RAEEC).

A liderança de topo, na figura do diretor, é determinante na corresponsabilização dos restantes órgãos e estruturas nas decisões organizativas da escola.

A liderança, mobilizadora da participação e responsabilização dos restantes órgãos e estruturas, é assumida pelo Director, sendo pautada pela negociação na tomada de decisões (RAEEC).

A abertura ao meio prima pela divulgação nos meios de comunicação locais e espaços públicos das atividades realizadas, sendo de salientar que todo o trabalho é orientado para os resultados e para a qualidade do processo educativo, no adquirir de competências assentes em princípios para uma cidadania participativa, apoiada numa liderança democrática que valoriza a inovação e as tecnologias de informação, desenvolvendo e reforçando um processo de comunicação dinâmico e a fortificação de relações sociais.

A abertura ao meio socioeconómico e cultural envolvente prima por ser uma das áreas de excelência divulgando as suas actividades e projectos nos meios de comunicação locais e em espaços públicos (RAEEC).

desenvolve um trabalho concertado e orientado para os resultados (RAEEC).

Conhecer bem o passado, para um entendimento crítico do presente, adquirir competências essenciais para permitir com segurança alavancar e construir o futuro (PEEA).

O Agrupamento deve mobilizar sinergias e coordenar uma ação educativa centrada na qualidade, rigor e na formação para a cidadania participativa, afirmando-se quer pela defesa da memória e dos valores do meio em que está inserido, quer pela capacidade de inovação, eficiência e dinamismo, quer pelo alargamento da utilização das tecnologias da informação (PEEA).

apoiada por uma liderança democrática e dinamizadora (PEEB).

Realizar uma gestão eficiente e eficaz desenvolvendo o processo de comunicação (PEEC).

participação responsável na construção de uma identidade alicerçada na qualidade do processo educativo e na serenidade das relações sociais estabelecidas (PIDEC).

Os valores descritos apontam para a equidade e justiça na construção e dignificação da escola pública, uma escola democrática, alicerçada em lideranças fortes, uma escola em que todos pensem, o que remete para a escola aprendente.

vontade de construir e dignificar a escola e a educação pública, alicerce de uma sociedade mais justa, fraterna e tolerante, mais competente e mais democrática, só é possível mobilizando todos os esforços e vontades, num clima dinâmico de intervenção crítica construtiva, em que todos pensem (PIDEC).

Favorecimento de lideranças fortes (RIEB).

Desenvolvimento da prática da democracia (RIEB).

promover a aquisição e manutenção de atitudes e valores indispensáveis ao exercício de uma cidadania responsável, por parte de todos os intervenientes (RIEC).

assegurando uma boa organização interna e uma saudável convivência (RIEC).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Respeito pelas regras democráticas
- Participação de toda a comunidade educativa
- Melhorar a qualidade de vida da escola
- Sucesso educativo
- Qualidade do processo educativo
- Trabalho colaborativo
- Inclusão
- Liderança dinâmica e motivadora
- Importância das lideranças intermédias
- Inovação
- Cidadania participativa
- Comunicação dinâmica
- Valores de equidade e justiça
- Escola democrática
- Escola aprendente

Verifica-se, através dos indicadores, que a *visão e estratégia* delineada nas três escolas sedimenta as práticas de liderança aí exercidas, assentes na democracia participada.

### **Motivação e empenho**

Em relação à motivação e empenho verificou-se, por um lado a integração dos alunos na comunidade através da formação em contexto, por outro, o trabalho colaborativo entre os docentes, o que se reflete no prestígio da escola no seio da comunidade, no estreitar de relações, na corresponsabilização e empenho de toda a comunidade educativa na construção e implementação de projetos mobilizadores de ideias, saberes e experiências que se unem num esforço comum para responder às necessidades de todos os alunos.

... uma maior integração na comunidade, nomeadamente através da formação realizada em contexto real de actividade laboral, na modalidade de formação vocacional (PIDEA).

Nos docentes envolvidos registou-se uma maior cooperação e troca de experiências (PIDEA).

e na comunidade, em geral, o prestígio e o reconhecimento do esforço feito pelo agrupamento para corresponder às necessidades sócio-culturais e profissionais da população local (PIDEA).

a concretização dum projecto ser uma realização colectiva (PIDEB).

Será através da partilha da tomada de decisões que será possível quebrar o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, promovendo a democratização das relações, a responsabilização dos interessados e a constituição de equipas empenhadas na construção e execução de projectos, mobilizando as suas ideias, os seus saberes e a sua experiência (PIDEC).

promover um clima estimulante de iniciativas pedagógicas e didácticas inovadoras e adequadas às necessidades dos alunos, através de um trabalho de equipa na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional (PIDEC).

O Órgão de Gestão do Agrupamento e as diferentes estruturas de orientação educativa estão como na construção e partilha de saberes (RAEEB).

sinalizado as áreas e os ciclos onde se verifica menos sucesso, bem como os constrangimentos, estando previstas estratégias de acção (RAEEB).

A formação cívica dos alunos, a par do trabalho para o sucesso, constitui uma das prioridades de um Agrupamento que reflecte sobre si, tal como transparece no Projecto Educativo (RAEEB).

Os responsáveis pelos diversos órgãos e estruturas conhecem bem as suas áreas de actuação (RAEEC).

A assiduidade do pessoal docente e não docente é monitorizada, revelando níveis de absentismo significativamente inferiores aos registados a nível nacional (RAEEC).

A abertura e disponibilidade dos elementos da direcção, assim como a qualidade das interacções humanas, a sintonia de interesses e a partilha de responsabilidades, são aspectos sublinhados pelos diversos intervenientes da comunidade educativa, contribuindo para a imagem positiva, unanimemente reconhecida, que o Agrupamento detém (RAEEC).

Reflexão constante no sentido de diagnosticar e resolver problemas, por parte dos docentes (PEEA).

Elementos das Associações de Pais intervenientes e empenhados em resolver problemas (PEEA).

Funcionamento responsável e eficaz de todos os órgãos de gestão e hierarquias intermédias (PEEA).

Empenho dos elementos da comunidade educativa (PEEA).

interesse pelas actividades escolares (PEEB).

a sua competência e dedicação globais (PEEA).

Destaca-se, também o papel da liderança na figura do diretor, apoiado pelo conselho geral, nas práticas de uma liderança participada o que aumenta a coesão ao nível da gestão pedagógica, podendo-se inferir motivação e empenho por parte da restante comunidade educativa, a qual revela gosto e sentimento de pertença pelo espaço escola, o que contribui para um bom clima de escola.

O Director assume a centralidade na interacção com todos os intervenientes para a resolução de problemas, instituindo uma gestão participada, aumentando, desse modo, a coesão e a eficácia ao nível da gestão pedagógica (RAEEC).

O Conselho Geral manifesta total disponibilidade e determinação em levar a cabo todas as atribuições que lhe estão cometidas, em convergência total com o Director (RAEEC).

uma escola com um espaço e tempo onde o aluno, o docente e o não docente gostem de estar (PIDEB).

O pessoal docente, não docente e alunos revelaram motivação e um evidente sentimento de pertença ao Agrupamento (RAEEA).

Evidenciam, em geral, motivação e empenho no desenvolvimento das tarefas que lhes estão cometidas, com impacto no bom ambiente educativo (RAEEC).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Trabalho colaborativo
- Saberes e experiências
- Responder às necessidades dos alunos
- Bom ambiente educativo
- Liderança participada
- Sentimento de pertença
- Bom clima de escola

A *motivação e empenho* manifesta-se através de atitudes e ações dos membros da comunidade educativas, em todas as escolas analisadas, o que se reflete no conjunto de indicadores acima descritos.

### **Abertura à inovação**

No que concerne à abertura e à inovação é referido de forma consistente a sua importância nos processos de mudança, sendo estes, promotores de iniciativas pedagógicas que correspondam às necessidades dos alunos e da comunidade, assentes na diversificação da oferta educativa, objetivando a excelência educativa.

a mudança e a inovação são elementos centrais (PIDEA).

cultura de agrupamento que apoie a construção de processos de mudança (PIDEA).

Continua abertura à inovação, à mudança e renovação permanentes (PIDEB).

abraçamos a Criatividade e inovação, reconhecendo a importância das múltiplas heranças construídas (PEEB)

Práticas organizacionais ajustadas, eficazes e inovadoras (PEEA)

desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação (RIEA)

promover um clima estimulante de iniciativas pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas às necessidades dos alunos (PIDEC).

Para responder às grandes mudanças com que se tem deparado, o Agrupamento revela estar aberto à inovação e mostra capacidade de mobilizar recursos humanos e materiais, apostando na diversificação da oferta educativa, por forma a responder às expectativas e necessidades dos alunos e da comunidade (RAEEA).

contribuindo para tornar as práticas de ensino e aprendizagem diversificadas, activas e socializadoras (RAEEB).

O Agrupamento tem uma política pró-activa na procura de novas oportunidades e na busca da excelência educativa (RAEEB).

São apontadas as tecnologias de informação e comunicação, assim como a adesão a projetos nacionais e internacionais, como meios de abertura à inovação.

O Agrupamento está aberto à inovação, designadamente na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no apoio aos alunos (RAEEB).

implementação da plataforma Moodle e a adesão ao Sistema Integrado de Comunicação nos Agrupamentos de Escolas (RAEEB).

A abertura à mudança e a capacidade de mobilizar os apoios necessários garantem a continuidade da sua aplicação (RAEEB).

adesão a projectos nacionais e internacionais que se revelam estruturantes e inovadores (RAEEB).

A plataforma moodle tem facilitado não só a comunicação entre os vários elementos da comunidade educativa, como tem, também, promovido uma participação mais activa e autónoma dos alunos no seu processo de aprendizagem (RAEEC).

A página do Agrupamento na internet é uma fonte de informação para toda a comunidade (RAEEC).

a existência de um link que permite o contacto directo com a direcção (RAEEC).

dinamização de blogues de algumas disciplinas, projectos e turmas, assim como das bibliotecas (RAEEC).

No sentido de contornar a exiguidade do espaço onde funcionam os Serviços Administrativos e agilizar procedimentos, iniciou-se a digitalização dos processos dos alunos (RAEEC).

adopção da plataforma interactiva Escola Virtual como recurso de aprendizagem foi sublinhada, em termos muito positivos, por alunos e pais (RAEEC).

as tecnologias da informação vão adquirir um papel cada vez mais preponderante (PEEA).

O bom domínio e o bom uso das novas tecnologias são por isso de primordial importância para os nossos alunos (PEEA).

O desenvolvimento da literacia da informação deve assim ser uma vertente essencial da aprendizagem (PEEA).

Neste processo ressalta o trabalho de equipa e a disponibilidade da equipa diretiva, na partilha de interesses e de responsabilidades face à questão da inovação, o que contribui para o reconhecimento de uma imagem positiva, por parte da comunidade educativa.

através de um trabalho de equipa na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional (PIDEC).

A abertura e disponibilidade dos elementos da direcção, assim como a qualidade das interações humanas, a sintonia de interesses e a partilha de responsabilidades, são aspectos sublinhados pelos diversos intervenientes da comunidade educativa, contribuindo para a imagem positiva, unanimemente reconhecida, que o Agrupamento detém (RAEEC).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Responder às necessidades dos alunos
- Diversificação da oferta educativa
- Excelência educativa
- Tecnologias de informação e comunicação
- Trabalho de equipa

A *Abertura à inovação* está presente em todas as escolas estudadas, de forma clara e dinamizadora de ações e estratégias definidas e concretizáveis através de um trabalho de equipa.

### **Parcerias, protocolos e projetos**

No que diz respeito às parcerias, protocolos e projetos é referida a sua importância na construção da comunidade escolar e na melhoria da prestação do serviço educativo.

participação de todos quantos ajudam a construir esta comunidade escolar, inclusive as organizações que podem estabelecer parcerias com o agrupamento e as escolas (PIDEA).

parcerias e protocolos bem consolidados com entidades que, por via das suas áreas de competência específicas, concorrem para a melhoria da prestação do serviço educativo (RAEEC).

São apontadas áreas de intervenção:

realização de intervenções no campo da saúde, luta contra a pobreza e desigualdades sociais, combate e prevenção da iliteracia e a criação de dispositivos integrados de educação e formação (PIDEA).

criação de um atelier de imagem e comunicação (PIDEB).

O estabelecimento de parcerias:

colaboração com o Programa Escola Segura, com a CPCJ, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (PIDEB).

criação de espaços de encontro entre os diferentes parceiros (PIDEB).

boa interacção com instituições da comunidade, de que são exemplo as parcerias com o CERÉ e o CRIT, o Centro de Saúde, o bom relacionamento com a Câmara Municipal e Juntas de Freguesia que não só apoiam as escolas revelando sensibilidade às questões colocadas como se preocupam com a dinamização de actividades lúdicas e culturais destinadas aos alunos de todos os níveis de escolaridade (PIDEA).

Por sua vez, a colaboração dos órgãos de comunicação social da cidade (jornais e rádios locais) permite a divulgação de iniciativas de maior relevo levadas a cabo pelo Agrupamento (RAEEA).

A ligação do Agrupamento com a comunidade estabelece-se através de múltiplas parcerias, protocolos e projectos (RAEEA).

A comunidade escolar é dinâmica e participativa envolvendo-se de forma articulada com outras escolas (RAEEB).

Diversidade de clubes, projetos, parcerias e actividades que no seu âmbito são desenvolvidas (PEEA).

Boa cooperação com a Câmara Municipal (PEEA).

Promoção de projetos envolvendo a interligação com outros países (PEEA).  
Articular actividades com os estabelecimentos de ensino, as colectividades, as autarquias, a comunidade (PEEB).

Promoção do projecto Educação para a Saúde (PEEC).

Promoção de projectos para a Multiculturalidade (PEEC).

Implementação de projectos direccionados para a preservação do ambiente (PEEC).

o estabelecimento de parcerias comunitárias (PEEC).

No âmbito das relações de parceria com as entidades da comunidade educativa o agrupamento pode estabelecer protocolos (RIEB).

serviços sociais, educacionais, culturais/artísticos e de segurança (RIEB).

continuar a estabelecer parcerias com outras entidades (Associações Culturais, Desportivas e Recreativas, ATL, Autarquia, Centro de Saúde e outros Estabelecimentos de Ensino) (RIEC).

A análise dos dados permitiu identificar os seguintes indicadores:

- Importância de parcerias, protocolos e projetos
- Construção da comunidade escolar
- Melhoria da prestação do serviço educativo

São apontadas diversas *Parcerias, protocolos e projetos* por todas as escolas estudadas, sendo amplamente referenciada a importância destas no desenvolvimento dos projetos implementados.

### **Qualidades do líder**

Quanto às qualidades do líder é referido que:

...temos que motivar as pessoas por aquilo que elas sabem fazer (EDEA).

a liderança tem que dar muita possibilidade a todos os elementos da equipa, neste caso os Órgãos de Gestão que funcionem bem, reunimos com muita frequência, distribuímos as tarefas, planificamos as coisas sempre distribuindo tarefas e tem que haver um muito bom trabalho dentro da equipa (EDEB).

Aqui... está presente a cultura democrática de participação, isto é... envolver e corresponsabilizar todos os intervenientes da equipa nas medidas que são tomadas, nas iniciativas, nas atividades, tudo isso... (EDEB).

sou uma pessoa que procura suscitar e motivar as pessoas para se envolverem nos vários Projetos (EDEC)

envolvendo o maior número possível de intervenientes (PIDEC).

continuar a respeitar os princípios da gestão democrática (PIDEB).

A análise dos dados permitiu identificar os seguintes indicadores:

- Cultura democrática de participação

As *Qualidades do líder* descritas pelos diretores das três escolas alicerçam-se no estilo de liderança democrática participada, estando incrustada na cultura democrática de participação: no “motivar”; no “distribuir tarefas”; no “envolver e corresponsabilizar” e no “respeitar os princípios da gestão democrática”.



### 1.1.2. Papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas”

#### Pergunta 2

Existe alguma relação entre o tipo de cidadãos a formar, valores preconizados, equidade e justiça e os atributos de “boa escola” com o papel do líder?

Esta pergunta relaciona as subcategorias: *tipo de cidadãos a formar*, *valores preconizados* (Categoria: cultura de escola); *equidade e justiça* (Categoria: dinâmicas na organização e gestão escolar); atributos de uma “boa escola” (Categoria: Conceção de “boa escola”) com o *papel do líder* (Categoria: práticas de liderança). Faz-se acompanhar das fontes internas e das referências que justificam a relação observada (cf. tabela 6).

Tabela 6 – Matriz à pergunta 2 da fase de questionamento

Matriz (U)	Papel do líder	
	Fontes	Referências
Tipo de cidadãos a formar	5	14
Valores preconizados	5	14
Equidade e justiça	14	31
Atributos de uma boa escola	5	15

#### **Papel do líder**

Relativamente ao papel do líder é referido que:

a nós compete-nos traçar um rumo, um caminho (EDEA).

Ter objetivos, isso penso que está claro, não vamos dar esse papel a mais ninguém, nós temos que traçar um rumo, um caminho, concretamente quem somos, quantos somos, essas coisas todas, saber o que é que temos para fazer e traçar um rumo, planejar essas coisas e depois para fazer essas coisas, nós não conseguimos ser só nós, isso é impossível, não há Organização nenhuma em que se diga que não há chefe que conseguiu fazer tudo, isso é impossível (EDEA).

Cabe-nos a nós escolher as pessoas indicadas, não contrariadas, tentar envolver o maior número de pessoas numa organização como a escola (EDEA).

É importante... os momentos de ouvir os docentes, de darem a sua opinião, de se poderem manifestar, que é outra questão que eu foco muito no meu Projeto de Intervenção, é que a escola tem de ser uma escola pública, uma escola inclusiva e como tal uma verdadeira liderança tem de ser em equipa e dar sempre a palavra aos docentes, principalmente àqueles docentes que já têm muita experiência e que é algo fundamental na escola ouvi-los (EDEB).

penso que aproveitando os valores que temos, sabendo aquilo que as pessoas podem dar e definir claramente as regras do jogo, sabendo o que esperam de nós, enfim, aquilo que são os nossos objetivos e as nossas ideias (EDEC).

é importante conhecer a escola, conhecer as pessoas, saber as suas potencialidades, os seus interesses e depois colocar isso ao serviço do Projeto (EDEC).

comunicação tem que ser farta, tem que ser clara e objetiva (EDEC).

Desenvolvimento da prática da democracia (RIEB).

Garantir e promover a aquisição e manutenção de atitudes e valores indispensáveis ao exercício de uma cidadania responsável, por parte de todos os intervenientes, assegurando uma boa organização interna e uma saudável convivência (RIEC).

A análise dos dados permitiu identificar os seguintes indicadores:

- Traçar um rumo
- Definição de objetivos
- Envolver a comunidade educativa
- Ouvir os docentes
- Conhecer a escola e a comunidade educativa
- Comunicação farta
- Promover práticas da cidadania democrática

O *Papel do líder*, em todas as escolas, está relacionado com o estilo de liderança democrática participada, está espelhado nas práticas da cidadania democrática, realça-se: o “envolver o maior número de pessoas numa organização como a escola”; o “ouvir os docentes”; a “comunicação tem que ser farta” e “manutenção de atitudes e valores indispensáveis ao exercício de uma cidadania responsável”, a par de “competem-nos traçar um rumo” e “ter objetivos”.

### ***Tipo de cidadãos a formar***

Em relação ao tipo de cidadão que se pretende que a escola forme, são apontados os seguintes princípios:

formar para a cidadania ( EDEA).

procuramos formar todos os alunos (EDEB).

formar cidadãos que...que os nossos alunos fossem... que se integrassem bem na sociedade (EDEC).

conscientes no seu papel de cidadão (EDEC).

É justificado o porquê de ser considerada uma escola inclusiva:

por isso é que eu acho que é uma escola inclusiva e não estamos aqui a limitar a entrada seja de quem for (EDEB).

A análise dos dados permitiu identificar o indicador:

- Formar para a cidadania democrática

O *Tipo de cidadãos a formar*, nas três escolas, remete para a cidadania democrática, salienta-se: o “formar para a cidadania”; o “formar todos os alunos”; “que se integrassem bem na sociedade”. Destaca-se o facto do diretor da escola B considerar a sua escola inclusiva o que confirma o propósito de formar para a cidadania democrática.

### **Valores preconizados**

Fui possível identificar os seguintes valores:

preservação do ambiente (EDEA).

cidadania participada (EDEA).

solidariedade entre todos (EDEB).

valores da tolerância (EDEB).

o respeito pela diferença (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Cidadania democrática

Verifica-se que os *Valores preconizados*, pelas três escolas, se relacionam com o *Tipo de cidadãos a formar*, valores estes que assumem os propósitos da cidadania democrática, sublinha-se: a “cidadania participada”; a “solidariedade entre todos”; a “tolerância” e o “respeito pela diferença”.

### **Equidade e justiça**

Quanto à equidade e justiça é referido que:

reconhecimento da pluralidade, ao respeito e a valorização da diversidade, à igualdade de oportunidades, à formação activa para o exercício da cidadania democrática através da participação e do protagonismo social e a uma consciência social crítica capaz de promover a emancipação e a auto-suficiência (PIDEA).

espaço de inclusão social onde todos possam ter iguais oportunidades de acesso à formação(PIDEA).

promoção de uma sociedade mais cívica, justa e humana (PIDEB).

uma cultura de responsabilidade, de tolerância, de valorização do sentido do trabalho, do respeito e da diferença, fundamentais na construção de uma Democracia moderna (PIDEC).

A política educativa do Agrupamento está claramente orientada para a inclusão de todos alunos, o que é de sublinhar, na medida em que proporciona a igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao ensino (RAEEA).

O programa de tutorias está a ser implementado, sendo que um dos critérios adoptados é o de afectar docentes que evidenciem mais afinidades com determinados alunos que necessitam de um acompanhamento com contornos

específicos. Os encarregados de educação e os alunos reconhecem que são tratados com justiça (RAEEA).

As evidências recolhidas apontam no sentido de que o Agrupamento é gerido segundo critérios de equidade e justiça, no sentido de que sejam aplicadas as soluções mais adequadas a cada situação (RAEEB).

O cumprimento dos critérios estabelecidos, relativamente à constituição de turmas, elaboração de horários e distribuição de serviço docente, garantem a transparência das actuações (RAEEB).

os alunos são tratados e avaliados com transparência e justiça, de acordo com regras que são do seu conhecimento (RAEEB).

elevado sentido de justiça e equidade, também observável no encaminhamento dos alunos com dificuldades a nível económico e de aprendizagem (RAEEB).

são criadas condições para a plena integração de alunos oriundos de outros países e da comunidade de etnia cigana (RAEEB).

adequa as suas respostas às especificidades de cada criança ou aluno (RAEEC).

O Projecto de Intervenção Precoce permite diagnosticar e agir atempadamente (RAEEC).

a sinalética de identificação dos espaços da Escola-Sede também estar escrita em Braille, potenciando a inclusão e a autonomia dos alunos invisuais (RAEEC).

na atribuição de cargos e na constituição de turmas, a direcção guia-se por princípios de equidade e justiça (RAEEC).

Respeito por todos os elementos da comunidade educativa (PEEA).

exigindo-se a todos os mais altos valores éticos, correspondentes a comportamentos e atitudes que respeitem a tranquilidade, calma e concentração que as atividades de ensino-aprendizagem e de trabalho exigem (PEEA).

criando-se um clima de escola que promova a integração e o bem-estar de todos os elementos da comunidade educativa (PEEA).

Promover nos alunos atitudes de solidariedade, democraticidade, tolerância e respeito pelos outros, nas relações interpessoais pela prática de entretajuda e tutorias (PEEB).

Promover uma cidadania crítica, solidária e responsável; revalorizar o esforço, o trabalho, o respeito, a disciplina e a responsabilidade pessoal e social (PEEC).

direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares (RIEB).

Reger-se pelos princípios da justiça e solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos Pais e da confidencialidade da informação (RIEC).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Reconhecimento da pluralidade
- Respeito e a valorização da diversidade
- Igualdade de oportunidades

- Exercício da cidadania democrática
- Sucesso educativo

Os princípios de *Equidade e justiça*, são descritos amplamente pelas três escolas, destacam-se os indicadores, acima mencionados, que no seu todo remetem para a prática da cidadania democrática, estabelecendo-se uma relação estreita com o estilo de liderança exercido nas referidas escolas, a par dos *Tipo de cidadãos a formar e dos Valores preconizados*.

### **Atributos de uma “boa escola”**

Em relação aos atributos de “uma boa escola” é referido que:

uma boa escola é talvez um lugar onde todos se realizem profissionalmente, os alunos adquiram ou possam adquirir conhecimentos académicos e valores (EDEA).

Quando os alunos gostam de vir à escola e têm depois bons resultados, eu acho que já atingimos o objetivo principal que é bons resultados com este tipo de alunos (EDEB).

Uma boa escola é uma escola em que há de facto um ambiente de trabalho e, isso passa, pelos recursos materiais e pelos recursos humanos, um bom ambiente de trabalho, professores responsáveis, empenhados, motivados e que são capazes, professores que gostam do que fazem e que queiram fazer sempre melhor, estarem sempre abertos à inovação e à diferença não denegrir ninguém (EDEC).

esse ambiente é fundamental pela abertura e por uma boa colaboração com as famílias, eu acho que as famílias são importantes neste processo todo (EDEC).

Uma escola em que se seja exigente (EDEC).

é preciso ser-se exigente com os alunos e para sermos exigentes com os alunos é preciso sermos exigentes com nós próprios... não podemos entrar na rotina (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Realização profissional
- Aquisição de conhecimentos
- Aquisição de valores
- Gosto pela escola
- Atingir bons resultados
- Bom clima de escola
- Professores responsáveis e empenhados
- Abertura à inovação
- Relação escola/família
- Exigência

Os *Atributos de uma “boa escola”* mencionados pelos três diretores enquadram-se e relacionam-se com os dados obtidos nas subcategorias anteriormente analisadas, como se pode verificar através dos indicadores acima descritos.

### 1.1.3. Papel do líder na implementação do currículo formal

#### Pergunta 3

Existe alguma relação entre a abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem e as ações para a implementação do currículo formal?

Esta pergunta relaciona as subcategorias: *abrangência do currículo e valorização dos saberes e aprendizagem* (Categoria: Serviço Educativo) e *ações para a implementação do currículo formal* (Categoria: gestão do currículo). Faz-se acompanhar das fontes internas e das referências que justificam a relação observada (cf. tabela 7).

Tabela 7 – Matriz à pergunta 3 da fase de questionamento

Matriz (U)	Ações para a implementação do currículo formal	
	Fontes	Referências
Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem	15	45

#### ***Ações para a implementação do currículo formal***

No que diz respeito às ações para a implementação do currículo formal é feita a alusão aos normativos e são descritos os respetivos procedimentos, salienta-se a Metas de Aprendizagem no âmbito da reestruturação curricular, está plasmada a importância do currículo formal e o papel do diretor junto dos departamentos disciplinares para a implementação do mesmo.

nós somos obrigados a normativos, a uma série de procedimentos (EDEA).

O currículo formal, enfim, decorre pelo respeito do quadro legal em que estamos (EDEC).

início do ano definimos, somos obrigados a definir termos específicos de avaliação, somos obrigados a fornecer os conteúdos aos encarregados de educação, o que os alunos vão aprender, temos agora Metas de Aprendizagem, coisas quantificadas, temos há pouco tempo as diretrizes que temos que seguir nos programas das turmas, estamos a fazer também um novo Projeto escolar, quanto a isso, temos basicamente as metas de aprendizagem para atingir (EDEA).

Ao longo do ano vamos fazendo as avaliações periódicas, no final de cada trimestre avaliamos os resultados, avaliamos os resultados escolares, avaliamos os apoios que damos, avaliamos os Projetos, avaliamos isso tudo, se alguma coisa não estiver bem ou se houver algum desfasamento tentamos arranjar estratégias para que possamos melhorar (EDEA).

O currículo formal, ou seja, nós neste momento estamos a ter aqui um grande trabalho dentro do agrupamento, com esta, situação das Metas de Aprendizagem que foram implementadas pelo Ministério da Educação, estamos a fazer um excelente trabalho, nas escolas (EDEB).

sobre as novas Metas de Aprendizagem e nós começámos aqui a trabalhar precisamente no assunto, já pensando nesta reorganização curricular que estava prevista e que algum tempo ficou suspensa (EDEB).

é para dizer que o currículo formal é importante, nós trabalhamos com ele (EDEB).

Nós temos que... conhecer os documentos, esclarecermos a todos quanto às dúvidas (EDEC).

Todos terem acesso a esse suporte de base do nosso trabalho e ter claramente a noção do currículo e... conhecer claramente os programas de todas as disciplinas é um trabalho que depois se desenvolve nos núcleos disciplinares, nos departamentos e é por mim que passa todo esse trabalho (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Normativos
- Importância do currículo formal
- Procedimentos para implementação do currículo formal
- Papel do diretor junto dos departamentos disciplinares

Nas *Ações para a implementação do currículo formal*, a opinião dos três diretores é semelhante, destacam especificamente, os normativos e o papel por si desempenhado junto dos departamentos disciplinares no que concerne à implementação do mesmo.

### ***Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem***

Quanto à abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem é referida a diversificação da oferta educativa, salienta-se os percursos curriculares alternativos que pretendem responder às necessidades dos alunos, visando por um lado a continuidade dos estudos e por outro, a orientação para a vida ativa:

através da formação realizada em contexto real de actividade laboral (PIDEA).

oferta educativa no âmbito da escolaridade de segunda oportunidade (PIDEA).

percursos curriculares alternativos destinados aos alunos com idade inferior a 15 anos (PIDEB).

Promover a manutenção/criação de percursos diversificados para os alunos (PEEC).

implementando mecanismos de desenvolvimento/acompanhamento/recuperação /inclusão, para o reforço e estudo (PEEC).

Desenvolvimento de ofertas diversificadas (PEEC).

Promover alternativas ao sistema regular de ensino que respondam às características e necessidades dos alunos (PEEB).

visando a orientação dos alunos para a vida activa e/ou prosseguimento de estudos (PEEB).

O Agrupamento apresenta alguma oferta educativa que passa pela constituição de três turmas de Percursos Alternativos e das turmas de CEF, tendo sido

proporcionada formação aos alunos em contexto real de actividade laboral (RAEEA).

Propiciar percursos alternativos de aprendizagem bem como actividades práticas destinadas a alunos em condições especiais (PEEB).

Destaca-se a oferta educativa no âmbito da componente artística, cultural, ambiental e de educação para a saúde.

A oferta educativa tem em conta as componentes artística, cultural, ambiental e de educação para a saúde (RAEEC).

No âmbito da educação para a saúde destaca-se a existência de um gabinete de atendimento aos alunos, o desenvolvimento de actividades sobre temas diversos para todos os níveis de ensino e também para pais (RAEEC).

É referida a implementação de projetos, clubes que contemplam diversas atividades promotoras de aprendizagens que visam o desenvolvimento de competências e aquisição de valores:

implementação de projectos no âmbito dos currículos alternativos (PIDEC).

desenvolvimento de programas e projectos de comprovada relevância educativa (PIDEA).

a criação, que sirva todo o Agrupamento, de uma Oficina da escrita e da leitura (PIDEC).

diversidade dos percursos formativos em interação com as expectativas das crianças e jovens e de acordo com as necessidades do meio onde se insere (PEEC).

Em complemento podem existir clubes e projectos que, através de actividades de complemento curricular, visem proporcionar aos alunos outras aprendizagens com o objectivo do desenvolvimento de competências que os levem à mudança de atitudes, no sentido do saber ser, saber estar e saber fazer (RIEA).

Na escola sede encontram-se em funcionamento vários projectos e clubes de âmbito pedagógico e desportivo (RAEEA).

incrementados diversos clubes onde se desenvolvem actividades do interesse dos alunos e que promovem as dimensões artísticas e culturais (RAEEB).

Oferta diversificada de clubes e actividades extra-curriculares (PEEB).

Nas bibliotecas, para além da dinâmica no âmbito da promoção da escrita e da leitura, é de destacar a realização de actividades no domínio da educação ambiental (RAEEC).

incentivo a uma prática activa na aprendizagem das ciências é feita através da realização de concursos como o Caça Cientistas e da exposição/demonstração Laboratório Aberto, sublinhando-se, ainda, as aprendizagens potenciadas quer pela pluralidade de visitas de estudo quer pelos diversos clubes (RAEEC).

Os objetivos definidos abrangem o desenvolvimento de atitudes e competências baseadas em valores para uma cidadania democrática, para uma participação ativa na escola e na sociedade “global”.



Para os projectos implementados no Agrupamento foram definidos objectivos que visam despertar e desenvolver atitudes e competências nos alunos e professores (RAEEB).

promover as aprendizagens de qualidade dos alunos, de forma a contribuírem para o seu desenvolvimento, formação e cultura, habilitando-os para uma integração harmoniosa e responsável numa sociedade da complexidade e da globalização (PEEC).

Contribuir para que os alunos desenvolvam capacidades, competências e saberes em torno do Património, com atitudes baseadas em nobres Valores, adoptando um espírito crítico de Criatividade (PEEB).

Estimular as relações interpessoais harmoniosas e a partilha de experiências, assentes numa atitude activa, capaz de apreender e partilhar nobres valores para poder intervir de forma responsável, solidária e crítica, tanto na escola como na sociedade (PEEB).

Destaca-se, ainda a valorização da escola multicultural.

Valorizar a escola multicultural (PEEB).

Faz-se referência ao cumprimento do currículo formal numa interligação com um currículo alternativo, numa gestão flexível do currículo de forma a melhorar as aprendizagens de todos os alunos.

cumprimento do currículo (PEEA).

A articulação e gestão curricular na aplicação do Currículo Nacional e dos Programas e Orientações Curriculares e programática definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do Agrupamento (RIEC).

Proceder às adequações curriculares necessárias (RIEA).

As actividades de complemento curricular são aprovadas pelo conselho pedagógico e funcionam de acordo com o projecto educativo e os interesses dos alunos (RIEB).

Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão (RIEC).

Promover e apoiar o Currículo, desenvolvendo de forma transversal as TIC e as diferentes competências de leitura (PEEB).

É referido que o mérito académico e cívico é valorizado e reconhecido publicamente:

Reconhecimento, divulgação e valorização pública de comportamentos meritorios (PEEA).

Valorização do mérito académico e cívico (PEEA).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Diversificação da oferta educativa
- Percursos curriculares alternativos
- Responder às necessidades de todos os alunos

- Continuidade dos estudos
- Orientação para a vida ativa
- Implementação de diversos projetos e clubes
- Cidadania democrática
- Valorização da escola multicultural
- Gestão flexível do currículo
- Valorização e reconhecimento do mérito académico e cívico

Na *Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem*, como se pode verificar pelos indicadores acima mencionados e pelas unidades de registo transcritas, todas as escolas contemplam e implementam ações que viabilizam a abrangência do currículo a par da valorização dos saberes e das aprendizagens de todos os alunos. Destaca-se, contudo, a gestão flexível do currículo e a valorização e reconhecimento do mérito não só académico, como cívico.

#### 1.1.4. A liderança face à promoção da diferenciação curricular inclusiva

##### Pergunta 4

Existe alguma relação entre a diferenciação e apoios e o tipo de participação na implementação de um currículo flexível?

Esta pergunta relaciona as subcategorias: *diferenciação e apoios* (Categoria: Serviço Educativo) e *tipo de participação na implementação de um currículo flexível* (Categoria: gestão do currículo). Faz-se acompanhar das fontes internas e das referências que justificam a relação observada (cf. tabela 8).

Tabela 8 – Matriz à pergunta 4 da fase de questionamento

Matriz (U)	Tipo de participação na implementação de um currículo flexível	
	Fontes	Referências
Diferenciação e apoios	15	57

##### ***Tipo de participação na implementação de um currículo flexível***

No que concerne ao tipo de participação na implementação de um currículo flexível é evidenciada a participação do diretor:

eu até sou a pessoa que está mais diretamente ligado a isso, que tem a ver com as estratégias de melhoria com base nos resultados que são atingidos (EDEA).

É feita alusão ao quadro legal relativo à educação especial, salienta-se a inclusão dos alunos na sala de aula.

Tudo o que diga respeito à Educação Especial segue os trâmites legais, há o registo 3/2008, há todas aquelas situações, adequações, adaptações, pronto digamos a nível de escola... mas os alunos continuam dentro das turmas seguem o seu percurso normal (EDEA).

São manifestas as ações para a implementação da diferenciação curricular inclusiva:

Os alunos do despacho 50 obedecem ao currículo nacional, não há dúvida nenhuma, pronto a única adequação que fazemos e se calhar até podemos enquadrar isso ... como sabe nós temos a Festa... por exemplo, então o que acontece num ano como este, ano 2011 em que há a Festa, não podemos falar em currículos nacionais, mas nós adequamos as atividades do Estudo Acompanhado, da Formação Cívica e da Área de Projeto a um grande Projeto que é a Festa dos Tabuleiros (EDEA).

Nós tentamos adaptar o nosso currículo nacional ao que temos para oferecer, atendendo também à diversidade dos alunos, aos de etnia cigana e aos que vem de outros países (EDEA).

nós damos muita importância ao tal currículo que não é formal mas que é importante de acordo com o contexto. E aqui estamos a falar da diferenciação curricular inclusiva e no currículo flexível. Nós temos Projetos no nosso agrupamento para dar resposta a todos os alunos (EDEB).

É referida, como exemplo, uma das ações para a implementação do currículo flexível, que espelha a preocupação com a diferenciação curricular inclusiva:

portanto nós aqui na Escola Sede temos uma coisa que é extremamente importante que é nossa, não foi cópia de ninguém é nossa e já tem quase 2 anos e que a Direção Regional do Sul, através da sua equipa, está a tentar ver se vamos conseguir manter ou não este Projeto, chamámo-lhe "Oficina Mais" e que trabalha com alunos... Essa "Oficina Mais" por acaso é desenvolvida pelo meu colega... trabalha com alunos de etnia cigana, alunos alguns com Necessidades Educativas Especiais, alunos de currículo formal e... então fazem trabalhos interessantíssimos em diferentes áreas e lá está, temos tido aqui alunos que têm tido uma evolução, tão significativa que vão ao encontro das necessidades de cada um deles (EDEB).

Depois trabalhamos aqui com o CIRE, que é o Centro de Recursos para os alunos com necessidades educativas (EDEB).

Refere-se a dificuldade na gestão flexível do currículo associada às práticas dos professores que estão "agarrados" ao currículo formal.

A questão da flexibilidade curricular é uma questão que não é fácil, porque muitas vezes nós os professores estamos agarrados na tradição na formação (EDEC).

Destaca-se a importância do trabalho colaborativo e da formação no concretizar das ações para a implementação do currículo flexível.

Agora estamos aqui com umas turmas dos currículos alternativos para o próximo ano... e isso exige muito trabalho colaborativo entre os professores, a formação, ainda há pouco tempo precisámos de dar formações e isso não existe porque o Ministério não a dá (EDEC).

o papel aqui é exatamente de extrema flexibilidade, ultrapassar por vezes as situações, conversar, é envolver o Conselho Pedagógico, o Conselho Pedagógico tem um papel muito importante, tanto faz a avaliação e os resultados, como faz a

avaliação das estratégias a seguir é nesses momentos que nós temos, enfim...de qualquer forma ir ao encontro do proposto (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Quadro legal da educação especial
- Diferenciação curricular inclusiva
- Dificuldades na implementação do currículo flexível
- A importância da formação

No *Tipo de participação na implementação de um currículo flexível*, está patente a participação ativa de todos os diretores. Destaca-se as ações descritas conducentes à diferenciação curricular inclusiva, nomeadamente: a adaptação do currículo formal, a inclusão dos alunos dentro da sala de aula e a implementação de projetos que contemplam a diversidade dos alunos. Ressalta-se, também, as dificuldades na implementação do currículo flexível, por parte dos professores por estarem “agarrados” ao currículo formal e a importância da formação no concretizar das ações para a implementação do currículo flexível.

### **Diferenciação e apoios**

Em relação à diferenciação e apoios evidencia-se a diferenciação curricular inclusiva, no apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais. É manifesta a preocupação em promover o sucesso educativo no concretizar da igualdade de oportunidades:

apoio efectivo e contextualizado aos alunos com dificuldades em cumprir o seu percurso escolar (PIDEA).

A resposta às crianças e alunos com necessidades educativas especiais é perspectivada sequencialmente (RAEEC).

Em todos os anos de escolaridade, são atribuídos apoios educativos às disciplinas em que os alunos manifestam dificuldades de aprendizagem (RAEEB).

A planificação das actividades de promoção do sucesso escolar e/ou de apoio educativo, com especial relevância para o acompanhamento pedagógico dos alunos com necessidades educativas especiais (PIDEA).

Promover o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades respeitando ritmos diferenciados de aprendizagem, através da flexibilização curricular, diferenciação pedagógica e diversificação de metodologias nas actividades curriculares e não curriculares (PIDEB).

Assegurar a formação escolar prevista para os diferentes ciclos e anos, tendo em conta os interesses e características dos alunos, assim como o seu contexto cultural e social (PIDEB).

Promover a igualdade de oportunidades do sucesso escolar, nomeadamente através de medidas que contribuam para compensar desigualdades económicas e sociais e resolver dificuldades específicas de aprendizagem e integração escolar (PIDEB).

implementação de metodologias adequadas às diversas situações, individuais e de grupo/turma, em articulação com os Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo (PIDEC).

É referido o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e a equipa de Apoios Educativos, na procura de respostas educativas adequadas às necessidades de cada aluno:

O Agrupamento dispõe dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) com uma psicóloga a tempo inteiro ao serviço da EB 2,3, que desenvolve uma intervenção transversal de apoio psicopedagógico (dos 5.º ao 9.º anos) e de orientação escolar e vocacional dos alunos, em especial os do 9.º ano (RAEEA).

Existe uma equipa de Apoios Educativos constituída por nove docentes de Apoio Educativo com formação especializada (RAEEA).

Foi constituída uma Equipa Multidisciplinar de Avaliação que integra docentes de educação especial e de apoio educativo e uma psicóloga (RAEEC).

procura encontrar as soluções e as respostas educativas mais adequadas às necessidades daqueles alunos e que desenvolve o seu trabalho em colaboração estreita com os professores do ensino regular e, preferencialmente, em sala de aula (RAEEA).

No caso das dificuldades de aprendizagem, são os professores do ensino regular que procuram adoptar as metodologias mais adequadas, que passam pela implementação de algumas estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula, desenvolvidas pelo docente ou em parceria com outros docentes, medidas de apoio pedagógico, tutorias e sala de estudo orientada por uma equipa multidisciplinar de professores (RAEEA).

articulação com técnicos do Centro de Saúde (RAEEA).

articulação com o Centro de Saúde e com o Centro de Ensino e Recuperação (RAEEC).

Faz-se referência à definição de estratégias que visam adaptações curriculares e elaboração de currículos escolares individuais:

práticas de articulação da equipa de educação especial com os professores na planificação das actividades lectivas e de enriquecimento do currículo, na definição de estratégias de diferenciação e nos procedimentos de avaliação (RAEEC).

Os profissionais que constituem o Departamento de Educação Especial e os docentes dos Apoios Socioeducativos implementam estratégias de aprendizagem diversificadas (RAEEB).

sempre que tal é recomendável e necessário, procedem a adaptações curriculares ou elaboram currículos escolares próprios, que possibilitem aos alunos, não só a sua integração plena na vida escolar, mas também assegurar a igualdade de oportunidades e sucesso (RAEEB).

Os resultados positivos funcionam como estímulo para a continuação da delicada tarefa que lhes está cometida (RAEEB).

Destacam-se os seguintes objetivos:

assegurar um ensino-aprendizagem de qualidade, inclusivo, adaptado às necessidades específicas dos seus alunos (PEEA).

Promoção da inclusão e do respeito pela diferença (PEEA).

Efetiva resposta a alunos com dificuldades de aprendizagem (PEEA).

Promoção das aprendizagens atendendo ao ritmo evolutivo e à capacidade de cada aluno, incentivando e ajudando os alunos a superar as suas dificuldades, trabalhando com e para eles (PEEA).

Implementação de planos previstos no Despacho n.º 50 programas/projetos específicos (PNL, PAM II, PMSE-VISA) visando a melhoria dos resultados, através de metodologias mais diferenciadas (PEEA).

Reconhecer a singularidade de cada aluno na sua génese e percurso de vida, valorizando a multiculturalidade, estilos de vida saudáveis e criando oportunidades e percursos diversificados que conduzam ao sucesso dos alunos, não obstante os diferentes ritmos de aprendizagem (PEEB).

Rentabilizar o funcionamento da Equipa de Psicologia e Orientação e a interacção de todas as estruturas educativas e a educação especial (PEEB).

melhor atendimento dos alunos de todo o agrupamento (PEEB).

Criação de espaços e respostas específicas relativos às necessidades das diferentes realidades (PEEC).

Dinamização de espaços específicos de resposta às necessidades educativas especiais (PEEC).

Desenvolvimento de currículos específicos individuais (PEEC).

Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens (RIEA).

promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento (RIEA).

Prestar apoio pedagógico personalizado aos alunos ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 (RIEA).

diversificação de estratégias e métodos educativos que permitam responder às necessidades educativas dos alunos (RIEA).

assegurar o desenvolvimento dos currículos específicos individuais (RIEA).

articulação da escola com a comunidade e com os Pais (RIEA).

condições de efectiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas (RIEB).

Escola enquanto espaço de educação inclusiva (RIEC).

Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de Alunos (RIEC).

Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens (RIEC).

Salienta-se a existência de professores tutores, a designar pelo diretor, para acompanhar os alunos no decorrer do seu processo educativo, na forma de apoios educativos e modalidades de educação especial:

O Director pode designar professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar (RIEA).

apoios e complementos educativos (RIEA).

modalidades especiais de educação escolar (RIEA).

Salienta-se o facto de se tratar de um Agrupamento de referência para a inclusão de alunos com necessidades específicas e para a intervenção precoce na infância:

Trata-se de um Agrupamento de referência para a inclusão de alunos com autismo e para a intervenção precoce na infância (RAEEA).

capacidade para receber e incluir todos os que o procuram e o frequentam (RAEEC).

Destacam-se, neste âmbito, ações de formação dinamizadas pelos docentes e abertas à comunidade escolar.

actividades de formação dinamizadas pelas docentes especializadas, no âmbito do Autismo e do Braille, abertas à comunidade escolar (RAEEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Diferenciação curricular inclusiva
- Promover o sucesso educativo
- Igualdade de oportunidades
- Trabalho colaborativo
- Adaptações curriculares
- Elaborações de currículos escolares individuais
- Existência de professores tutores
- Referência à inclusão e à intervenção precoce
- Ações de formação especializadas abertas à comunidade

Mediante a análise efetuada, constata-se que em todas as escolas, a *Diferenciação e apoios* é uma prática corrente, neste quadro sublinha-se a referência à inclusão e à intervenção precoce.

#### **1.1.5. Lideranças fator-chave na organização das “boas escolas”**

Pergunta 5.

Existe alguma relação entre a autoavaliação, a sustentabilidade do progresso e a liderança fator-chave?

Esta pergunta relaciona as subcategorias: *autoavaliação*; *sustentabilidade do progresso* (Categoria: autorregulação e melhoria) e *liderança como fator-chave* (Categoria: práticas de liderança). Faz-se acompanhar das fontes internas e das referências que justificam a relação observada (cf. tabela 9).

Tabela 9 – Matriz à pergunta 5 da fase de questionamento

Matriz (U)	Lideranças fator-chave	
	Fontes	Referências
Autoavaliação	12	39
Sustentabilidade do progresso	13	44

### ***Lideranças fator-chave***

No tocante às lideranças como fator-chave, as razões apontadas justificam a importância da liderança como fator determinante na organização e funcionamento da escola:

Sim, sem dúvida (EDEA).

a escola passou a uma nova gestão e não há dúvida nenhuma que foi essa passagem que fez com que hoje estivéssemos aqui (EDEA).

Não tenho dúvidas nenhuma que se não fosse uma liderança forte e a querer levar as coisas para a frente, nós hoje não estávamos aqui nesta escola (EDEA).

as lideranças são todas elas importantes - a liderança exercida pelo diretor, mas também as lideranças intermédias exercidas pelos diretores de turma, pelos Departamentos Curriculares... São todas elas responsáveis e determinantes na organização e funcionamento de uma escola (EDEB).

Eu penso que em tudo o que é organização deve haver alguma liderança (EDEC).

Precisa de haver alguém que veja isso no todo, tem que se investir em todo o lado e isso clarifica, clarifica todo o processo de trabalho, clarifica as relações com os professores e acho que isso é fundamental (EDEC).

É uma liderança que eu considero que é muitas vezes negociada e trabalhada e participada, que pode levar a muito melhores resultados... eu penso que é a co-orientar o trabalho, da reflexão de cada um e de envolvimento de todos os órgãos que compõem a escola, que se atinge um bom Projeto (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- As lideranças são fator-chave na organização da escola
- Liderança participada

Como se pode constatar os diretores das três escolas são unânimes em considerar as lideranças fator-chave na organização da escola.



### **Autoavaliação**

Relativamente à autoavaliação é referida a necessidade de criar mecanismos de avaliação e de autoavaliação que permitam identificar pontos fortes e constrangimentos, envolvendo todos os intervenientes no processo educativo e os aspectos relacionados com a dinâmica organizativa da escola:

processo de avaliação e acompanhamento sistemático das acções em curso, que permita a reestruturação e adequação sistemática (PIDEA).

Criar mecanismos que permitam uma efectiva e abrangente auto-avaliação do agrupamento, identificando pontos fortes e constrangimentos (PIDEA).

Promover um espírito pró-activo junto dos vários intervenientes no processo educativo e a procura de soluções para os problemas identificados (PIDEA).

Promover a reflexão e desenvolver atitudes de avaliação de toda a vida escolar (PIDEB).

a necessidade imperiosa de melhorarmos o nosso desempenho para respondermos com maior eficiência e eficácia às solicitações, reclamam a implementação de um sistema de avaliação interna que incida sobre os aspectos pedagógico, organizacional, administrativo e financeiro (PIDEB).

É fundamental que a auto-avaliação se centre no diagnóstico dos pontos fortes e fracos da escola ao nível das práticas docentes de planificação e gestão do currículo e dos programas (RIEB).

Neste, sentido, destaca-se que os processos de autoavaliação incidem sobre:

dos métodos de ensino (RIEB).

dos recursos mobilizados (RIEB).

das práticas de avaliação das aprendizagens (RIEB).

dos processos de flexibilização (RIEB).

individualização e diferenciação do currículo (RIEB).

das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos e das modalidades de apoio pedagógico (RIEB).

É feita referência ao modelo de avaliação a implementar e justificada a sua escolha, assim, como os procedimentos implicados:

Implementar o modelo de auto-avaliação da CAF (Common Assessment Framework) (PIDEB).

Está já decidido que o modelo a seguir no processo de auto-avaliação será o Common Assessment Framework/Estrutura Comum de Avaliação (CAF) (RAEEB).

aplicados inquéritos por questionário à comunidade, dos quais resultou o diagnóstico organizacional para a elaboração do Projecto Educativo (RAEEC).

novos questionários online, com recurso ao modelo CAF (Common Assessment Framework) (RAEEC).

O objectivo da implementação deste sistema é identificar os pontos fortes e os pontos fracos do funcionamento global do Agrupamento, permitindo introduzir correcções nos aspectos menos conseguidos (PIDEB).

A equipa de auto-avaliação foi constituída em 2009, imediatamente após a tomada de posse do actual Director (RAEEC).

criação de uma equipa de avaliação interna que, ao mesmo tempo que prepare o Agrupamento para uma futura avaliação externa, promova um clima de auto-avaliação permanente, com sentido construtivo, abordando aspectos como a avaliação dos alunos, a articulação entre ciclos e níveis de ensino, a qualidade dos vários serviços prestados, recorrendo à análise de dados objectivos mas também à recolha de opiniões e que, a partir da identificação de problemas, proponha estratégias e linhas de actuação a consagrar no Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades (PIDEC).

O trabalho de concepção de um sistema de auto-avaliação privilegiou a selecção, construção e aplicação de instrumentos que permitiram a recolha e tratamento da informação, nomeadamente o grau de consecução do PEA, nas suas diferentes vertentes (PAA, desempenho dos órgãos de gestão, funcionamento das estruturas de administração, actuação de elementos da comunidade educativa (alunos, docentes, não docentes/AAE, pais/EE), gestão de recursos e meios físicos (instalações/recursos) e meios educativos capazes de gerar condições afectivas e emocionais de vivência escolar (meio envolvente/entidades colaboradoras) (RAEEA).

A avaliação da sua implementação insere-se num processo de avaliação formativa interna e numa lógica de autoavaliação. Serão utilizadas metodologias qualitativas e quantitativas que ajudem a fomentar uma Escola de qualidade (PEEA).

São descritos os resultados da autoavaliação, que visam a melhoria de toda a dinâmica organizativa da escola e do sucesso educativo dos alunos.

Em resultado do tratamento desta informação, têm sido elaborados relatórios, com vista à melhoria do planeamento e das práticas organizacionais (RAEEA).

Estes procedimentos de auto-avaliação produziram informação de retorno, nomeadamente ao nível do planeamento, do sucesso educativo, da gestão dos recursos e do grau de satisfação dos elementos da comunidade educativa (RAEEA).

Realizar inquéritos e/ou elaborar relatórios sobre actividades e acções previstas no Plano Anual e Plurianual de Actividades, no Regulamento Interno, visando a avaliação deste Projecto Educativo (PEEB).

Salientam-se as formas de autoavaliação:

avaliação deve ser contínua e participada (PEEA).

a equipa de autoavaliação da escola elabora no final de cada ano lectivo o relatório de avaliação do Projecto Educativo (PEEB).

Quanto à escola B, são referidos os motivos da suspensão das atividades de autoavaliação:

À data da intervenção as actividades da equipa de auto-avaliação estavam suspensas. Tal facto resultou de decisão tomada em reunião do Conselho Pedagógico na qual foi considerado importante que todas as atenções se deveriam centrar na preparação da avaliação externa e que, só após o

conhecimento dos resultados da mesma, a equipa retomaria as suas funções (RAEEB).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Melhoria das dinâmicas organizativas da escola
- Sucesso educativo

A *Autoavaliação* é considerada nas três escolas estudadas, como um mecanismo necessário à melhoria das dinâmicas organizativas da escola com implicações no sucesso educativo dos alunos.

### ***Sustentabilidade do progresso***

Quanto à sustentabilidade do progresso são apontados os seguintes princípios:

O estabelecimento, de forma clara e inequívoca, dos padrões de qualidade (PIDEA).

a criação de um modelo sustentado, interiorizado e normalizado de auto-avaliação (PIDEA).

Favorecer o desenvolvimento da escola, a sua eficácia, a sua capacidade de intervenção comunitária e a sua autonomia (PIDEB).

Destacam-se os seguintes pressupostos:

criar deste modo um clima de monitorização (PIDEDEC).

assente num conjunto de valores e metas educativas partilhadas (PIDEDEC).

promova a reflexão sobre as práticas e os métodos (PIDEDEC).

diagnostique problemas concretos e mobilize acções (PIDEDEC).

estratégias e recursos no sentido da prestação de um serviço de qualidade (PIDEDEC).

Salientam-se, também, os fatores considerados determinantes na sustentabilidade do progresso, entre os quais se destaca uma liderança forte e participada:

As práticas de auto-avaliação adoptadas pelo Agrupamento já permitem identificar os pontos fortes, alguns pontos fracos e oportunidades da prestação de um serviço educativo de maior qualidade (RAEEA).

A gestão dos recursos humanos e materiais, bem como a reabilitação da imagem do Agrupamento são factores determinantes na sustentabilidade do progresso, desempenhando o Órgão de Gestão um papel de relevo neste domínio (RAEEA).

É notório o investimento ao nível das estratégias adoptadas (RAEEA).

A capacidade de colaboração do Conselho Executivo com a comunidade está espelhada nas diversas parcerias e apoios conseguidos (RAEEA).

a motivação manifestada por professores e pessoal não docente, a satisfação global de alunos e pais/EE apontam também para a possibilidade de um progresso sustentado (RAEEA).

bom clima que se vive e uma liderança forte associados a uma equipa empenhada e motivada constituída pelo pessoal docente, auxiliares de acção educativa e pessoal administrativo (RAEEB).

capacidade para incrementar a sua autonomia pela forma como gere os recursos humanos e materiais disponíveis e pela procura de oportunidades para se desenvolver (RAEEB).

Conhece bem os seus pontos fracos e procura as estratégias e oportunidades para os resolver (RAEEB).

Tendo em linha de conta os resultados alcançados, a estabilidade e motivação dos professores, os níveis de participação da comunidade educativa, o envolvimento em vários projectos, a qualidade do clima interno, a relação com a comunidade e o desempenho da liderança, é facilmente constatável que o Agrupamento possui condições para garantir um progresso sustentado (RAEEB).

conhecimento sustentado dos seus pontos fortes (entre outros, trabalho colaborativo, parcerias e protocolos, abertura ao meio, participação activa de pais e encarregados de educação) e fracos (por exemplo, fragilidade de práticas de gestão vertical do currículo, resultados em Língua Portuguesa no exame nacional de 9.º ano) (RAEEC).

delineado, desde logo, estratégias com vista à superação das fragilidades (RAEEC).

No que diz respeito à escola C, salienta-se, por um lado que os pontos fortes não foram consolidados na medida em que as estratégias para o efeito não foram definidas, por outro, os mecanismos de monitorização das acções não são explícitos:

Não foi, no entanto, dada igual importância à consolidação e melhoria dos pontos fortes, não havendo estratégias definidas para esse fim (RAEEC).

identificados os constrangimentos, designadamente ao nível dos recursos físicos, sendo levadas a cabo acções de minimização do seu impacto. A requalificação do parque escolar, através de dois novos centros escolares, é percebida como uma oportunidade de melhoria dos espaços e equipamentos adequados aos processos de ensino e de aprendizagem (RAEEC).

não existem mecanismos explícitos de monitorização sistemática das acções já implementadas ou a implementar (RAEEC).

condicionando a existência de ciclos de auto-avaliação regulares (RAEEC).

A sustentabilidade do progresso tem impacto em todas as dimensões da vida da escola, com especificidade na excelência do serviço educativo e na qualidade da escola:

consciência da necessidade de ir avaliando a eficácia das estratégias propostas (RAEEC).

assumindo-se a auto-avaliação como instrumento de melhoria da organização de forma a garantir o controlo e a sustentabilidade do progresso (RAEEC).

Excelência em todos os serviços educativos (PEEA).

implementando melhores e mais eficazes práticas de atuação (PEEA).

Consolidar uma prática de autoavaliação do agrupamento (PEEA).

Os resultados devem ser partilhados com os diferentes agentes da comunidade educativa (PEEA).

esta interação é fundamental para uma adequação sistemática das estratégias, conteúdos, atividades e dos objetivos definidos (PEEA).

A avaliação do Projecto será realizada num processo contínuo, sujeito a eventuais acertos no início de cada ano lectivo, visando a melhoria dos resultados (PEEB).

O Conselho Pedagógico, depois de reflectir sobre o conteúdo deste documento, destina orientações à equipa do Projecto Educativo a fim de serem introduzidos reajustamentos (PEEB).

Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos na adopção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens (RIEA).

Reforço da autonomia da escola articulada com auto-avaliação e avaliação externa (RIEB).

o âmbito da sua autonomia, a escola propõe-se desenvolver em permanência a auto-avaliação (RIEB).

entendida como instrumento de diagnóstico, regulador e promotor da qualidade e também como instrumento de reflexão crítica partilhada conducente à dinamização da acção educativa, tendo em vista a melhoria do sucesso (RIEB).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Padrões de qualidade
- Desenvolvimento da escola
- Liderança forte e participada
- Excelência do serviço educativo

Nas três escolas estudadas, destaca-se a importância de uma liderança forte e participativa como fator determinante da *Sustentabilidade do progresso*, para que os padrões de qualidade e a excelência do serviço educativo se concretizem na sua plenitude.

#### **1.1.6. O líder na implicação da comunidade educativa na tomada de decisões**

Pergunta 6

Existe alguma relação entre a participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa com a forma de envolver os docentes e as ações a implementar para o envolvimento da restante comunidade educativa nas decisões escolares?

Esta pergunta relaciona as subcategorias: *participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa* (Categoria: dinâmicas na organização e gestão escolar) com a *forma de envolver os docentes nas decisões escolares* e as ações a implementar para o envolvimento da restante comunidade educativa (Categoria: cultura de colaboração). Faz-se acompanhar das fontes internas e das referências que justificam a relação observada (cf. tabela 10).

Tabela 10 – Matriz à pergunta 6 da fase de questionamento

Matriz (U)	Forma de envolver os docentes nas decisões escolares		Ações a implementar para o envolvimento da restante comunidade educativa	
	Fontes	Referências	Fontes	Referências
Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa	15	44	15	45

### ***Forma de envolver os docentes nas decisões escolares***

Em relação à forma de envolver os docentes nas decisões escolares são descritas as seguintes ações.

Pois... basicamente é apelar aquilo a que as pessoas sabem e depois ir um bocadinho atrás "olhe! temos este caso em concreto... o que é que vocês acham que seria melhor para resolver este problema em concreto" parece-nos a nós que é melhor ser a pessoa a chegar a essa decisão e nós acompanharmos essa decisão e dizermos "sim senhor avança que nós apoiamos-te nisso", do que muitas das vezes estarmos nós a pensar... essa pessoa é sempre como que ouvida (EDEA).

a gente tem um objetivo e vamos envolver os docentes e são eles que concretização o Projeto que têm em mãos (EDEA).

gosto de ouvir as pessoas na tomada de decisões, peço-lhes as sua opinião ouço as pessoas e há pessoas com muito mais experiência que a minha, não enquanto líderes no sentido de quererem ser responsáveis pela escola ou pelo agrupamento mas que já têm muito anos de trabalho e são pessoas que gosto de consultar, saber qual é a opinião das pessoas (EDEB).

ouço os diferentes pontos de vista e nas decisões importantes para o agrupamento é sempre do consenso de todos (EDEB).

ouço sempre as pessoas, seja em Conselho Pedagógico, seja no Conselho Geral, seja a nível das reuniões da própria Direção que faço com os meus elementos da equipa e tomamos sempre as decisões em conjunto (EDEB).

Sim. Procuo envolver as pessoas, primeiro fazendo tudo para que estejam devidamente informadas, tudo o que é informação, as pessoas têm que ter acesso à informação (EDEC)

Depois envolvendo e responsabilizando o Conselho Pedagógico que é um órgão que me parece na gestão de uma escola... é o órgão de primeiro plano é um órgão de direito...em termos de gestão e de acompanhamento pedagógico (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Ouvir
- A tomada de decisões é do consenso de todos
- Envolvendo e corresponsabilizando

Constata-se que, nas três escolas estudadas, os diretores desenvolvem estratégias de *Forma de envolver os docentes nas decisões escolares*. Destaca-se o facto destas acções se relacionarem com o *papel do líder*, nomeadamente no que concerne a “ouvir as pessoas na tomada de decisões”; “tomamos sempre as decisões em conjunto” e “envolvendo e responsabilizando”.

### ***Ações a implementar para o envolvimento da restante comunidade educativa***

As ações a implementar para o envolvimento da restante comunidade educativa, visam o envolvimento, a participação e corresponsabilização de toda a comunidade educativa, tendo representação no conselho geral e no conselho pedagógico, conforme quadro legal:

... um assunto que exija alteração de um documento orientador tem que ir ao Conselho Geral que neste caso e aí sim, tem não só a Autarquia, como as forças vivas, com pais, com professores, tem um representante dessas estruturas todas (EDEA).

A restante comunidade educativa também é envolvida, no Conselho Geral e no próprio Conselho Pedagógico, estão presentes tanto num lado como no outro os representantes dos pais e encarregados de educação, o representante do pessoal não docente... tudo isto para dizer que quando eu digo que são ouvidos, são todos ouvidos e a opinião das pessoas é importante... (EDEB).

todos sabem que estão a ser corresponsáveis por aquilo que a escola está a fazer, portanto não estou aqui eu o tal diretor a trabalhar sozinho, eles têm um papel ativo e eles sabem perfeitamente que as pessoas que eles elegeram tem que responder às questões que lhes foram colocadas (EDEB).

Eu reúno regularmente com os representantes dos pais das turmas e com a Direção da Associação de Pais, portanto nós fazemos reuniões uma vez por período e quando chegamos ao final do ano fazemos uma quarta reunião (EDEC).

O mesmo eu faço com os delegados de turma, principalmente, reunir com os delegados de turma é a forma de... é o espaço que eles têm me dizerem aquilo que têm para dizer, as políticas que querem fazer, as propostas que têm para fazer, eu justifico-me, explico-lhes tudo aquilo muito bem explicado e penso que é o espaço em que podemos falar (EDEC).

Para lá disso... as pessoas podem vir falar connosco, com a Direção, com os docentes ou com os não docentes (EDEC).

E depois têm na página do agrupamento um espaço de contato direto connosco, os alunos vão lá, está tudo disponível... (EDEC).

aqui a comunicação e a abertura é total e isso acho que é importante e os professores todos sabem disso e os próprios diretores de turma fazem esse papel

também, de receber os pais...portanto é uma comunicação escola/família, portanto é uma comunicação muito desejável (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Envolver e corresponsabilizar
- Estão representados no conselho geral e no conselho pedagógico
- A opinião da comunidade educativa é considerada
- Reuniões regularem com os representantes dos pais das turmas
- Reuniões regularem com a direção da associação de pais
- Reunião com os delegados de turma
- Contato direto na página do agrupamento
- Comunicação escola/família

Nas *Ações a implementar para o envolvimento da restante comunidade educativa*, os diretores das três escolas, traçam estratégias contempladas no quadro legal. Verificando-se à semelhança da análise da subcategoria *Forma de envolver os docentes nas decisões escolares*, uma relação com o *papel do líder*, que se plasma na comunicação que se estabelece entre o diretor e a comunidade educativa.

### ***Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa***

Quanto à participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa é referida a participação efetiva de toda a comunidade educativa nos órgãos de gestão, destacando-se a ligação escola/família, instituindo-se uma “cultura de participação”:

efectiva participação nos órgãos de gestão do agrupamento e nos centros de decisão de todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os pais e encarregados de educação e os professores (PIDEA).

A interacção e cooperação entre a Associação de Pais e Encarregados de Educação do agrupamento e todas as estruturas de gestão e supervisão escolares, estreitando a ligação entre a família e a escola (PIDEA).

Algumas das melhores soluções de gestão escolar conseguem-se com a participação da comunidade escolar (PIDEB).

Abrir a escola à comunidade, criando condições para que os pais e encarregados de educação, nomeadamente através das suas associações, possam desempenhar o melhor possível, o seu imprescindível papel na prossecução dos objectivos fixados no Projecto Educativo (PIDEB).

A participação dos pais e encarregados de educação assume em todo o Agrupamento um papel de grande relevância. Os pais e encarregados de educação são incentivados a participar nas reuniões e a manter um contacto regular com os educadores de infância, docentes titulares de grupo turma e directores de turma (RAEEB).

objectivo de se instituir uma «cultura de participação» (PIDEC).

devemos criar condições para que um número cada vez maior e diversificado de pais possa intervir no funcionamento da vida do Agrupamento (PIDEC).



no âmbito de uma participação activa nas diversas estruturas de decisão, como membros da «comunidade educativa» (PIDEC).

Destacam-se ações promotoras no concretizar de práticas educativas, nomeadamente na construção e implementação do Projeto Educativo:

promover uma articulação entre as práticas escolares e as práticas educativas familiares, a cooperação em actividades de natureza sócio-educativa, o envolvimento na tomada de decisões sobre questões que afectam as modalidades da sua colaboração com a escola (PIDEC).

implementação dos objectivos educativos a que cada comunidade educativa se propõe e que integram o seu Projecto Educativo (PIDEC).

envolver os encarregados de educação na discussão das grandes questões relacionadas com a vida do Agrupamento e na construção de um projecto educativo (PIDEC).

Os Pais/EE participam nos Conselhos de Turma e noutras reuniões para que são convocados, reconhecendo a importância da sua presença nessas reuniões e em eventos dinamizados pelo Agrupamento. Também se constata que a generalidade da comunidade educativa coopera em iniciativas várias, trabalhando, até, na recuperação de equipamentos e instalações (RAEEA).

A direcção implementa, através de uma atitude de permanente disponibilidade e de iniciativas diversificadas (recepção no início do ano, formação interna, comemoração de efemérides, galas e saraus no final de cada período), a colaboração dos pais ao nível das diversas unidades educativas (RAEEC).

No início de cada ano lectivo está previsto que passem uma manhã com os alunos, durante a qual tomam conhecimento dos serviços e regras básicas de funcionamento da escola sede do Agrupamento (RAEEB).

O sistema de Gestão Integrada para a Administração Escolar (GIAE), já em funcionamento, permite aos pais e encarregados de educação acompanhar, a partir de casa, a vida escolar dos seus educandos (RAEEB).

No início do ano lectivo, recebem informação útil sobre o funcionamento das escolas e da organização do Agrupamento de modo a fomentar uma maior responsabilização de todos (RAEEC).

Cooperam, de forma muito activa, participando quer nas actividades constantes do Plano Anual quer propondo e dinamizando outras, em interacção com os docentes, no sentido de, em conjunto, contribuírem para a concretização dos objectivos definidos no Projecto Educativo (RAEEC).

Os pais e encarregados de educação participam, sempre que solicitados, de forma empenhada, nas actividades do Agrupamento (RAEEB).

No decorrer destas ações, destaca-se, especificamente, uma participação ativa de corresponsabilização e empenho numa relação estreita família/escola:

Atuação de cada elemento da comunidade com responsabilidade, empenho, rigor, profissionalismo, colaboração partilhada e total respeito pelas diretrizes (PEEA).

Boa cooperação e participação da comunidade educativa em geral em torno de objetivos comuns (PEEA).

Incrementar uma acção concertada e racional, aglutinadora das práticas dos diferentes protagonistas (PEEB).

Envolver os Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos, valorizando a escola (PEEB).

Estimular a (in)formação dos encarregados de educação, consciencializando-os do seu papel de principais responsáveis pelos seus educandos (PEEB).

Aprofundar a ligação entre o Agrupamento e os pais/Encarregados de educação (PEEB).

De toda a comunidade escolar se espera pontualidade e o desempenho das respectivas funções, com o máximo de zelo e dedicação (RIEA).

A representação dos pais e encarregados de educação no Conselho Pedagógico faz-se no âmbito de uma comissão especializada (RIEA).

Contribuir para a criação e execução do Projecto Educativo e do Regulamento Interno do Agrupamento e participar na vida da escola/ Agrupamento (RIEA).

comunidade escolar dever-se-á empenhar na construção de um melhor ambiente humano e físico na escola (RIEB).

promoção da abertura do agrupamento ao exterior e à sua integração nas comunidades locais (RIEB).

Reforço da participação da família e da comunidade (RIEB).

Participar no processo de elaboração do Projecto Educativo e acompanhar o respectivo desenvolvimento (RIEC).

Salientam-se, também, as parcerias com entidades locais:

O Agrupamento usufrui dos recursos locais, nomeadamente como forma de garantir uma maior visibilidade às múltiplas actividades que promove, recorrendo aos órgãos de comunicação social para a sua divulgação junto da comunidade (RAEEA).

As relações com a Autarquia são próximas, uma vez que para além do exercício das competências que lhe estão atribuídas, se envolve em projectos e nas grandes questões da vida escolar (RAEEA).

estabelecimento de parcerias-chave com instituições diversas(RAEEC).

colaboração permanente com a autarquia (RAEEC).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Participação ativa de corresponsabilização
- Ligação estreita escola/família
- Cultura de participação

Constata-se, nas escolas estudadas, que a *Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa* se concretiza de forma efetiva, numa estreita ligação escola/família revelando-se uma cultura de participação.

### 1.1.7. Participação do líder na conceção e implementação dos instrumentos de autonomia

#### Pergunta 7

Existe alguma relação entre a conceção e implementação dos instrumentos de autonomia e a conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade?

Esta pergunta relaciona as subcategorias: *papel desempenhado pelo líder na construção do PE; papel desempenhado pelo líder na implementação do PE; Papel desempenhado pelo líder na construção do RI; Papel desempenhado pelo líder na implementação do RI* (Categoria: conceção e implementação dos instrumentos de autonomia) com a *conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade* (Categoria: dinâmicas na organização e gestão escolar). Faz-se acompanhar das fontes internas e das referências que justificam a relação observada (cf. tabela 11).

Tabela 11 – Matriz à pergunta 7 da fase de questionamento

Matriz (U)	Conceção planeamento e desenvolvimento da atividade	
	Fontes	Referências
Papel desempenhado pelo líder na construção do PE	15	52
Papel desempenhado pelo líder na implementação do PE	15	52
Papel desempenhado pelo líder na construção do RI	15	50
Papel desempenhado pelo líder na implementação do RI	15	50

#### ***Conceção planeamento e desenvolvimento da atividade***

Quanto à conceção planeamento e desenvolvimento da atividade são apontados como objetivos:

...os resultados e efeitos que se ambicionam com o Projecto Educativo (PIDEA).  
...os objectivos a serem alcançados (PIDEA).

eixos fundamentais da acção educativa (PIDEA).

assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares (RIEA).

Destaca-se o Regulamento Interno, como sendo considerado um mecanismo de autoregulação, no âmbito do quadro legal:

O regulamento interno do agrupamento como mecanismo de auto-regulação previsto no regime de autonomia, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (PIDEA).

O Projeto educativo é referido como documento estruturante da escola, salienta-se os procedimentos para a sua elaboração e implementação, assim como, objetivos, visão e metas a atingir. Faz-se, ainda, referência à equipa responsável pela sua elaboração:

O novo Projecto Educativo do Agrupamento, enquanto instrumento de planificação de índole geral e abrangente, com base na definição e hierarquização das prioridades de acção resultantes do relatório de auto-avaliação, a fim de dar resposta aos problemas educativos identificados pela comunidade educativa, tendo em conta o seu contexto específico e os referenciais de qualidade (PIDEA).

O Projecto Educativo do Agrupamento foi elaborado por uma secção do Conselho Pedagógico (RAEEA).

com base nos dados recolhidos após a aplicação de dois inquéritos à comunidade educativa do Agrupamento. O PEA em vigor no triénio 2005/2008, define quatro Eixos de Acção e metas prioritárias a atingir que, por sua vez, definem as prioridades e objectivos que regulam o funcionamento organizacional do Agrupamento (RAEEA).

Este documento revela a existência de um planeamento estratégico, definindo claramente a política educativa do Agrupamento e as metas a atingir, em articulação com o Projecto Curricular do Agrupamento (PCA) e com o Plano Anual de Actividades (PAA) que decorrem do primeiro (RAEEA).

O Projecto Educativo resultou da auscultação e envolvimento de toda a comunidade educativa (RAEEB).

como meta promover o desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa humana, na promoção do sucesso educativo e na igualdade de oportunidades (RAEEB).

visa promover o desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa humana, desenvolvendo competências, aprendizagens, atitudes e valores (RAEEB).

através da flexibilização curricular, da diferenciação pedagógica e da diversificação de metodologias nas actividades curriculares e não curriculares, potencializar sinergias, que possibilitem o sucesso dos alunos, valorizando o papel dos pais e encarregados de educação, em articulação com as estruturas do Agrupamento (RAEEB).

O Projecto Educativo para o quadriénio 2009-2013 foi elaborado com base no diagnóstico organizacional obtido na sequência das conclusões do processo de auto-avaliação do Agrupamento (RAEEC).

Reformulação do Regulamento Interno articulando o PEA, o PCA e o Estatuto do Aluno (PEEA).

O Projeto Educativo de Agrupamento será acompanhado pela equipa que o elaborou (PEEA).

Vivemos em torno do projecto educativo (PEEB).

Concretização depende do envolvimento de todos os intervenientes (PEEB).

A equipa que o elaborou partiu da avaliação do anterior Projeto, que ficou registado na Carta de Intenções<sup>1</sup> aprovada no ano letivo de 2009-2010, e seguiu recomendações das várias inspeções que têm sido efetuadas ao serviço educativo prestado pelo nosso Agrupamento (PEEA).

reflete sobretudo a visão educativa dos elementos da comunidade que abrange para o futuro (PEEA).

Pretende ser como que uma ponte, o elo de ligação, entre o passado e o futuro (PEEA).

inquérito à comunidade que teve como principal objetivo perceber até que ponto os constrangimentos enunciados no anterior Projeto Educativo aviam ou não sido ultrapassados (PEEA).

procedeu-se a uma análise SWOT (PEEA).

o PE é um trabalho colectivo (PEEC).

O Projecto Educativo aqui apresentado foi elaborado com base no Relatório de Avaliação Interna (PEEC).

alicerçado pelos inquéritos preenchidos pela comunidade educativa (PEEC).

a Carta Educativa foi igualmente um documento que serviu de apoio à elaboração deste trabalho (PEEC).

As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica têm como finalidade: colaborar com o Conselho Pedagógico e com o Director tendo em vista o desenvolvimento do Projecto Educativo (RIEA).

prossecução integral dos objectivos dos projectos educativos, incluindo os de integração sociocultural, e pelo desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual (RIEB).

Os projectos de desenvolvimento educativo agregam, genericamente, as actividades de complemento curricular e outras, nomeadamente as desenvolvidas no âmbito de projectos especiais e de clubes pedagógicos (RIEB).

Com vista ao desenvolvimento do Projecto Educativo, são fixadas no Regulamento Interno as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares (RIEC).

No que concerne ao plano de actividades é referido:

O planeamento das actividades tem como referência as grandes linhas orientadoras do Projecto Educativo (RAEEB).

Participação activa na elaboração do Plano Anual de Actividades (PIDEB).

programação articulada dos projectos/actividades/iniciativas (PIDEB).

Destaca-se, ainda, o trabalho de cooperação:

promover o trabalho colaborativo (RIEA).

Partilha de responsabilidades, cooperação na resolução de problemas, trabalho em equipa, divisão de tarefas e funções, de acordo regras e procedimentos claros, co-responsabilização dos interessados, de acordo com as suas competências específicas, na elaboração dos projectos e conseqüente comprometimento na sua execução, implicam capacidade de negociação sobre os objectivos, a qualidade e as condições de trabalho (PIDEC).

a cooperação permanente com todos os órgãos de gestão e de coordenação educativa do Agrupamento, mobilizados no sentido de uma participação e responsabilização sistemáticas (PIDEC).

Faz-se alusão à articulação entre Projeto Curricular do Agrupamento, Plano anual de Atividades e Projetos Curriculares de Turma e as metas constantes no Projeto Educativo, salienta-se a distribuição do serviço educativo, a gestão do tempo escolar, assim como a divulgação do planeamento do ano letivo junto da comunidade educativa:

O Projecto Curricular de Agrupamento, o Plano Anual de Actividades e os projectos curriculares de grupo e turma adequam-se às especificidades do contexto, evidenciando total coerência e articulação com as metas enunciadas no Projecto Educativo, destacando-se a sua funcionalidade enquanto instrumentos de organização e desenvolvimento das actividades (RAEEC).

A distribuição do serviço docente é feita tendo em conta os critérios previstos no projecto curricular de Agrupamento, adequando-a à experiência profissional e continuidade pedagógica, na observação das orientações dos conselhos de turma e dos diferentes elementos que constituem as equipas dos apoios educativos e da educação especial (RAEEB).

A gestão do tempo escolar é realizada de forma eficaz, permitindo aos alunos a participação nos diversos clubes e projectos e disponibilizando às equipas pedagógicas tempos de trabalho comuns, como forma de viabilizar a articulação das práticas educativas (RAEEC).

O planeamento do ano lectivo é feito e divulgado atempadamente junto da comunidade, sendo sustentado por um diagnóstico dos recursos existentes e atendendo a critérios de distribuição de actividades e tarefas (RAEEC).

Em relação à escola C, ressalta-se, ainda, o procedimento quanto à programação das áreas transversais:

A programação das áreas transversais é delineada por uma coordenadora e pauta-se por critérios pré-definidos, obedecendo o seu planeamento às especificidades de cada projecto curricular de turma (RAEEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Regulamento Interno como mecanismo de autoregulação
- Projeto educativo como documento estruturante da escola
- Trabalho de colaboração

Na *Conceção planeamento e desenvolvimento da atividade*, as três escolas consideram o RI como mecanismo de autoregulação e o PE como documento estruturante da escola. Salienta-se, ainda, a existência do trabalho de colaboração na construção e implementação das actividades/projetos.

### ***Papel desempenhado pelo líder na construção do PE***

No que diz respeito ao papel desempenhado pelo líder na construção do PE, é mencionada a equipa responsável pela sua elaboração, os documentos que estão na base da sua construção e respetivos procedimentos, no seguimento do quadro legal:

Em relação à equipa e aos procedimentos para elaborar o PE é referido:

O Projeto Educativo deve ser feito pelo Conselho Pedagógico, vai ao Conselho Geral para ser aprovado, basicamente foi isso o que nós fizemos, nós fazemos as coisas de uma maneira diferente, nós envolvemos colegas dos 4 níveis de ensino, escolhemos esses colegas, esses colegas são escolhidos pela direção, escolhemos 4 colegas que alguns deles já tinham participado na elaboração do Projeto Educativo anterior e constituímos uma equipa, só uma dessas pessoas tinha assento no Conselho Pedagógico para fazer essa ligação, que era o professor bibliotecário, os outros colegas ninguém tinha e estava lá eu (EDEA).

Digamos que a ideia do Projeto Educativo saiu da Direção e desta equipa, foi apresentada em Conselho Pedagógico, sofreu algumas alterações, nomeadamente no que diz respeito às Metas a atingir, o que nós contabilizámos no fundo foi os resultados escolares e depois demos indicadores mas... atividades para fazer isto, número de atividades que devem ser realizadas ou para a atividade ter sucesso quantas pessoas é que devemos envolver, portanto os indicadores têm mais a ver com isso (EDEA).

Projeto Educativo é o documento estratégico do Agrupamento, foi com base no Projeto Educativo anterior que eu me candidatei mas como nós agora entrámos numa fase seguinte tivemos que ter o Projeto Educativo até 2013, (2009-2013) que é o novo Projeto Educativo mas que se identifica com o Agrupamento, foi mais uma vez um documento que partiu de base do anterior, foi toda a gente ouvida, uma equipa de pais, comunidade, toda a gente foi ouvida e deu o seu parecer achávamos que o anterior ainda correspondia àquilo que podia ser o nosso Projeto Educativo, continuamos a mantê-lo é um Projeto Educativo que continua virado para uma escola pública, uma escola de inclusão (EDEB).

O Projeto Educativo que temos agora foi elaborado por uma equipa, uma equipa que recolheu propostas, nós começámos por fazer uma avaliação quando tomámos posse, foi feito um inquérito, nesse inquérito levantamos as grandes questões e a partir disso elaborámos o Projeto Educativo (EDEC).

os documentos que nós utilizámos para o fazer, foi desde o Projeto de Intervenção do Diretor, os Relatórios de Resultados e o Projeto Educativo anterior (EDEA).

O Projeto Educativo foi elaborado em respeito também ao Projeto de Intervenção que eu tinha apresentado quando me candidatei, portanto são comuns, em termos de Projeto Educativo é isto... há uma equipa que trabalha de acordo com alguma orientação de acordo com o enquadramento e com problemas tão diversificados com base no inquérito que foi feito (EDEC).

No que concerne à implementação de estratégias, destaca-se a visão, a qual se centra na escola inclusiva e a cidadania participada e o traçar dos respetivos valores:

tentámos traçar uma estratégia, vamos ver quem somos, como somos e o que tínhamos para oferecer e então entrámos nessa situação do Património e da História e pegámos nisso como lema. Pensámos numa ambição que nós temos, pensámos numa visão que é aquela ideia da escola inclusiva, uma cidadania participativa atenta às necessidades educativas dos alunos. Definimos uma série de valores... (EDEA).

Pensámos numa ambição que nós temos, pensámos numa visão que é aquela ideia da escola inclusiva, uma cidadania participativa atenta às necessidades educativas dos alunos (EDEA).

Os valores preconizados são:

Acrescentámos assim, uma série de valores mais virados para uma perspetiva ecológica da coisa, que estava um bocadinho esquecida no anterior Projeto Educativo que visava mais a construção de um edifício novo para melhoria das condições de trabalho, isso deixou de ser aqui o mais importante e passámos a ter outras preocupações (EDEA).

respeitamos a diferença dos alunos, isto é muito importante porque temos alunos que repito de uma enorme variedade de países (EDEB).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Constituída uma equipa
- Implementação de estratégias
- Definição de valores
- Escola inclusiva
- Cidadania participativa

Nas três escolas o *Papel desempenhado pelo líder na construção do PE* remete para o quadro legal, sendo unânime, a importância da sua participação na construção deste documento. Os indicadores acima mencionados revelam as estratégias e valores, destacando-se a referência à escola inclusiva e à cidadania participativa, na construção do PE.

### ***Papel desempenhado pelo líder na implementação do PE***

Relativamente ao papel do líder na implementação do PE, é referida a monitorização, no âmbito do quadro legal, é mencionada especificamente a forma de avaliação:

Na implementação nós monitorizamos (EDEA).

verificamos se em cada área de intervenção os objetivos foram cumpridos ou não, fazemos esse relatório no final do ano (EDEA).

vamos implementando com o nosso plano anual de atividades que tem de estar sempre de acordo com o Projeto Educativo (EDEB).

E depois com as parcerias (EDEB).

Na implementação... isso passa pelo trabalho contínuo de acompanhamento contínuo que nós fazemos e o próprio Conselho Pedagógico faz também, todas as reuniões mensais do Conselho Pedagógico em que se faz uma reflexão sobre o desenvolvimento do Projeto Educativo (EDEC).

em todas as reuniões de finais de período volta-se a fazer essa reflexão (EDEC).

quanto aos resultados fazemo-lo de três em três meses no final das reuniões em avaliação, no final do ano o nosso Projeto Educativo como que se autoavalia (EDEA).

essa avaliação e está de acordo com a Lei através do relatório de atividades, através do relatório de autoavaliação dos resultados (EDEA).



geralmente as propostas de alteração são feitas, raramente são feitas em Conselho Pedagógico, são mais feitas depois no Conselho Geral (EDEA).

é feito em sede de Conselho Pedagógico esses relatórios depois são aprovados em Conselho Geral (EDEA).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Monitorização
- Trabalho contínuo de acompanhamento

O *Papel desempenhado pelo líder na implementação do PE*, nas três escolas, remete para a monitorização e para o trabalho contínuo de acompanhamento.

### ***Papel desempenhado pelo líder na construção do RI***

No que diz respeito ao papel desempenhado pelo líder na construção do RI, são mencionados os seguintes procedimentos:

O Regulamento Interno tem que ser aprovado também pelo Conselho Geral (EDEA).

nós fizemos um há coisa de 3 ou 4 anos, fizemos um de raiz, portanto quem o fez foi um conjunto de colegas nossos que estavam no Conselho de Escola nessa altura, portanto hoje o Conselho Geral, eram membros da Assembleia de Escola (EDEA).

tinha também um pai, tinha um auxiliar, pensámos nessas estruturas todas, ele foi elaborado e está em vigor (EDEA).

foi aprovado e foi apresentado a Conselho Pedagógico e foi aprovado em Conselho Geral, na altura ainda a Assembleia de Escola (EDEA).

Regulamento Interno também foi trabalhado, começamos muito mais cedo a trabalhar no nosso Conselho Geral transitório, antes da existência do Conselho Geral definitivo e isso também com grupos de trabalho. Foi também muito discutido, temos a sorte de ter, tínhamos antes e temos agora, no Conselho Geral enquanto representantes de pais e encarregados de educação duas listas que nos ajudaram (EDEB).

O Regulamento Interno é um documento que neste momento já vem mais de trás. É um documento que está construído e está mais ou menos assumido (EDEC).

vão-se introduzindo ligeiras alterações à medida que surjam problemas e é necessário (EDEC).

é um documento que reflecte o funcionamento interno, o quadro de valores que nós assumimos já (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Elaborado de forma participada pela comunidade educativa
- Documento estruturante do funcionamento interno
- Reflete o quadro de valores

O *Papel desempenhado pelo líder na construção do RI*, nas três escolas estudadas, espelha os indicadores acima mencionados, destaca-se o fator deste documento ser

elaborado de forma participada pela comunidade educativa e por refletir o quadro de valores, podendo-se aferir uma relação com a subcategoria *Valores preconizados*, no quadro da cidadania democrática.

### ***Papel desempenhado pelo líder na implementação do RI***

Quanto ao papel desempenhado pelo líder na implementação do RI, o descrito é reportado para os normativos.

Como é que nós operacionalizamos isso tudo? Sinalizamos isso tudo? No início do ano também é de Lei (EDEA).

no início do ano é dito aos encarregados de educação os aspetos mais importantes e é solicitado ao encarregado de educação que ele assine uma folhinha que se comprometa a cumprir com o Regulamento Interno (EDEA).

portanto ficamos com essa autorização e é dado aí a conhecer quais são digamos assim as nossas regras depois durante todo o período de vigência do Regulamento Interno (EDEA).

se há alguma proposta de alteração, que pode ser feita por qualquer uma dessas estruturas também, tem que ser levada a Conselho Pedagógico se é uma área destinada e que quer introduzir uma alteração ao Regulamento Interno pode fazê-lo, entrega à Direção, a Direção leva ao Conselho Pedagógico pode levar também essa alteração, uma área disciplinar por intermédio do diretor do departamento e, são todas primeiro analisadas no Conselho Pedagógico e são proposta depois em Conselho Geral no final de ano essas alterações, caso sejam aprovadas faz-se uma adenda e ficam a constar (EDEA).

é um exemplo com a comunidade educativa e portanto não é motivo de contestação e é do conhecimento de todos (EDEC).

procuramos que ele seja de facto definido e reconhecido por todos (EDEC).

somos iguais, perante o Regulamento Interno somos todos iguais (EDEC).

o Regulamento Interno, não tem que passar à prática, ele acaba por ser alvo de, portanto nós temos que ter um Regulamento Interno e logicamente as pessoas já se adaptaram a que as escolas têm que ter um Regulamento Interno, a única diferença neste momento é que, nós à medida que o documento foi construído tivemos que nos preparar para a nova organização escolar que está agora, que é vigente (EDEB).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Documento normativo
- É do Conhecimento de toda a comunidade educativa

O *Papel desempenhado pelo líder na implementação do RI*, não é unânime na perspetiva dos diretores. Sendo um documento normativo, os diretores da escola A e da escola C consideram a importância do mesmo na regulação do funcionamento da escola e com tal é levado à prática, de acordo com o referido pelo diretor da escola B “o

Regulamento interno, não tem de passar à prática”, destas palavras infere-se, na perspetiva deste diretor, tratar-se de um documento que não passa da “gaveta”:

### 1.1.8. Importância atribuída às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”

#### Pergunta 8

Existe alguma relação entre o acompanhamento da prática letiva em sala de aula e a importância atribuída às lideranças intermédias?

Esta pergunta relaciona as subcategorias: *acompanhamento da prática letiva em sala de aula* (Categoria: serviço educativo) e *importância atribuída às lideranças intermédias* (Categoria: práticas de liderança). Faz-se acompanhar das fontes internas e das referências que justificam a relação observada (cf. tabela 12).

Tabela 12 – Matriz à pergunta 8 da fase de questionamento

Matriz (U)	Importância atribuída às lideranças intermédias	
	Fontes	Referências
Acompanhamento da prática letiva em sala de aula	10	27

#### ***Importância atribuída às lideranças intermédias***

A importância atribuída às lideranças intermédias é considerada fundamental na condução do “processo educativo”, quer na “aproximação com as famílias”, no “controlo dos grupos”, quer na implementação das linhas orientadoras do PE e na implementação do RI:

atribuo uma importância grande, pois a escolha das lideranças intermédias vai fazer toda a diferença depois na condução do processo educativo (EDEA).

são todos... são todos nomeados pela Direção e a Direção tentou, aqui no nosso caso, passou um bocadinho pela continuidade fomos à procura de colegas que já tinham muita experiência para o desempenho dos cargos e fizemos com que eles continuassem (EDEA).

É importante, bem a importância é enorme, porque nós falamos das lideranças intermédias, repito, dos coordenadores de departamento curricular (EDEB).

é cada vez mais importante esta liderança intermédia, tem um papel fundamental numa escola (EDEB).

Documentos tão importantes como lá está... Metas de Aprendizagem, tomar decisões da complexidade dessas Metas aplicadas ao contexto em que cada escola vive... isto não é fácil!... e depois há muita pouca formação nesta área, ou seja há muita formação paga, o Ministério ainda não começou a disponibilizar

formação para estas pessoas e depois são estas pessoas também corresponsáveis pela avaliação de desempenho, todos os docentes no seu departamento além de terem um papel muito importante têm uma tarefa muito difícil (EDEB).

Eu acho que são fundamentais (EDEC).

a esse nível eu penso que os diretores de turma são digamos a peça chave, porque a nível de escola a peça do diretor de turma é fundamental na aproximação com as famílias, no controlo dos grupos, na orientação das linhas do Projeto Educativo, no respeito pelo Regulamento Interno (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Condução do processo educativo
- Papel fundamental na escola
- Diretores de turma “peça-chave”

A *Importância atribuída às lideranças intermédias* é unânime na perspetiva dos três diretores, destacam o papel destas lideranças na condução do processo educativo, salienta-se as palavras do diretor da escola C ao referir que os “diretores de turma são digamos a peça chave”.

### ***Acompanhamento da prática letiva em sala de aula***

O acompanhamento da prática letiva em sala de aula é referido como “catalisador mais sólido de resultados”; como promotor de “saberes e culturas”, de uma flexibilidade construtiva de ouvir e compreender e no cooperar das práticas entre docentes reflexo de relações transdisciplinares assegurando a qualidade científica e pedagógica, num incentivo ao trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos.

Centrar a atenção nestes processos de ensino é considerado como um catalisador de resultados mais sólidos e relevantes para a construção do sucesso dos alunos, os quais desenvolverão assim relacionamentos pessoais equilibrados e positivos com os adultos e os seus pares (PIDEA).

Fomentar o intercâmbio de saberes e culturas, estabelecendo relações transdisciplinares e o contacto com outras realidades socioculturais (PIDEB).

uma presença constante, uma postura atenta e serena, grande sensibilidade ao ambiente de uma sala de aula, de compreensão por situações pessoais e familiares, a disponibilidade para ouvir e compreender, a vontade de dar as mãos e cooperar, num grande esforço de flexibilidade construtiva (PIDEA).

A gestão e planeamento das actividades curriculares disciplinares e não disciplinares e de enriquecimento curricular são da responsabilidade dos Conselhos de Docentes e dos Departamentos/grupos disciplinares, e a supervisão da sua implementação, pelos docentes, é feita de forma indirecta, não sendo evidente a existência de práticas formais de acompanhamento das actividades lectivas em contexto de sala de aula (RAEEA).

no caso da disciplina de Matemática, o modo colaborativo de trabalho foi reforçado através da definição de estratégias, produção de materiais didácticos e

de instrumentos de avaliação, potenciando-se situações de co docência na sala de aula, no quadro do Plano de Acção para a Matemática (PAM) (RAEEA).

Os Conselhos de Docentes e os Departamentos Curriculares analisam os resultados escolares de forma sistemática, e, quando se justifica, fazem reajustes à planificação e redefinem estratégias de actuação, designadamente medidas de apoio, para colmatar as dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos (RAEEA).

Os projectos curriculares de turma são elaborados de acordo com o perfil das turmas e o contexto local (RAEEA).

Os Directores de Turma asseguram a articulação entre os docentes de cada turma, promovendo a troca de informações, de experiências, a definição de estratégias de ensino e de aprendizagem e instrumentos de avaliação (RAEEA).

muito tem contribuído a compreensão e disponibilidade do órgão de gestão, aliado ao forte dinamismo das Associações de Pais/Encarregados de Educação (RAEEB).

Existe uma hierarquização na supervisão pedagógica dentro de cada departamento curricular (RAEEB).

Cada coordenador colabora directamente com o subcoordenador e com o responsável de cada grupo disciplinar (RAEEB).

acompanham as planificações das aulas, a produção de materiais didácticos e as actividades de avaliação de forma a assegurar a qualidade científica e pedagógica da actividade lectiva de cada docente (RAEEB).

É incentivado o trabalho cooperativo, em particular entre docentes que leccionam os mesmos níveis, para a gestão do currículo e partilha de experiências (RAEEB).

O Coordenador avalia o trabalho desenvolvido e desempenha um papel fundamental como elo de ligação entre todos os elementos do Departamento e os órgãos de gestão e administração do Agrupamento (RAEEB).

O acompanhamento da prática lectiva processa-se, em contexto de reunião de ano e grupo de recrutamento, sob a orientação do respectivo coordenador e sub-coordenador, através do balanço do cumprimento das planificações e da análise dos resultados escolares (RAEEC).

Os docentes reúnem em conselho, no início do ano, para delinear os perfis dos grupos e turmas, tendo em vista a elaboração dos respectivos projectos curriculares, nomeadamente a selecção de estratégias e procedimentos a adoptar, cuja eficácia é monitorizada durante os momentos formais de avaliação, estando definidos critérios por ano de escolaridade e por disciplina (RAEEC).

A utilização de testes de avaliação comuns à mesma disciplina/ano de escolaridade acontece, de forma consistente, em todos os ciclos, somente ao nível da avaliação diagnóstica; no âmbito da avaliação sumativa, a elaboração de matrizes comuns para os instrumentos de avaliação ocorre uma vez por período, comprometendo, desta forma, a confiança na avaliação interna (RAEEC).

trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha de informação, experiências e saberes, com tolerância ao erro por parte de todos os agentes educativos (PEEA).

Destaca-se, na escola C, o facto de não estarem implementadas práticas de correção partilhada entre docentes e de não existirem práticas institucionalizadas de supervisão das práticas letivas:

Não estão implementadas práticas de correção partilhada entre docentes (RAEEC).

não existem práticas institucionalizadas de supervisão da actividade lectiva em contexto de sala de aula, as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica acabam por não possuir mecanismos de monitorização e avaliação da eficácia do planeamento individual, em termos das aprendizagens realizadas por todos os alunos (RAEEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Catalisador de resultados sólidos
- Visa o sucesso dos alunos
- Promotor de “saberes e culturas”
- Qualidade científica e pedagógica
- Trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos

Nas três escolas estudadas o *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula*, remete para os indicadores acima mencionados. Destaca-se o facto do trabalho colaborativo entre os agentes educativos ser considerado um “catalisador” de resultados sólidos que sendo promotores de “saberes e de culturas”, sustentados pela qualidade científica e pedagógica visam o sucesso dos alunos.

#### **1.1.9. Os processos e os resultados educativos e o nível de qualidade das escolas estudadas**

Pergunta 9

Existe alguma relação entre os resultados educativos e os processos e resultados educativos com a autoperceção da qualidade da escola e as sugestões para a melhoria da escola?

Esta pergunta relaciona as subcategorias: *caracterização dos processos educativos; caracterização dos resultados educativos; relação entre processos e resultados educativos* (Categoria: processos e resultados educativos); *sucesso académico; participação e desenvolvimento da atividade; valorização e impacto das aprendizagens* (Categoria: resultados educativos) com autoperceção da qualidade da escola e sugestões para a melhoria da escola (Categoria: conceção de “boa escola”). Faz-se acompanhar das fontes internas e das referências que justificam a relação observada (cf. tabela 13).

Tabela 13 – Matriz à pergunta 9 da fase de questionamento

Matriz (U)	Auto percepção da qualidade da escola		Sugestões para a melhoria da escola	
	Fontes	Referências	Fontes	Referências
Caraterização dos processos educativos	3	14	3	14
Caraterização dos resultados educativos	3	19	3	19
Relação entre processos e resultados educativos	3	14	3	14
Sucesso académico	12	31	12	31
Participação e desenvolvimento cívico	15	39	15	39
Valorização e impacto das aprendizagens	14	33	14	33

### ***Autoperceção da qualidade da escola***

Relativamente à autoperceção da qualidade da escola é mencionado tratar-se de uma “boa escola”, as respostas são justificadas através de evidências, contudo, é salientado a existência de aspectos a melhorar:

Eu acho que sim, que como comunidade educativa funcionamos bem, eu posso dar-lhe indicadores, ou evidências (EDEA).

Nós temos tido ultimamente um aumento de pedidos para ingressar nesta escola, penso que isso é um indicador importante e é uma coisa visível (EDEA).

Os pais procuram esta escola pela oferta, pela oferta muito diversificada que temos e também, penso eu, pelo bom ambiente que se vive aqui (EDEA).

...o aumento de pedidos para vir para o agrupamento também tem em conta a melhoria das instalações... passámos um inquérito agora aos encarregados de educação, passámos esse inquérito, e os resultados quanto ao desempenho dos professores, auxiliares foi muito satisfatório (EDEA).

penso que nos podemos incluir numa "boas escola", contudo há aspetos que temos que melhorar... (EDEA).

Sim. Porquê... porque o principal da escola, eu penso que a escola está a conseguir, ou seja, levar os alunos a sentirem a necessidade de continuarem os seus estudos (EDEB).

Sim. Pelos resultados que tem, pelo clima educativo que tem, pelo bom ambiente que há entre todos, professores, funcionários, eu penso que tudo isso, pelo entrega do grande número das famílias que de facto são responsáveis e procuram envolverem os alunos (EDEC).

...vontade de aprender (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Aumento de pedidos para ingressar na escola
- Oferta muito diversificada
- Bom ambiente educativo
- Necessidade por parte dos alunos em continuarem os estudos

- Resultados
- Participação das famílias
- Vontade de aprender

Na *Autoperceção da qualidade da escola*, os três diretores consideram o estabelecimento de ensino onde são diretores como uma “boa escola”. Apontam várias evidências que após uma análise cuidada denota os indicadores acima mencionados, podendo-se inferir, sob a perceção destes diretores, para fatores indicadores de “boas escolas”.

### ***Sugestões para a melhoria da escola***

Quanto às sugestões para a melhoria, são referidos aspectos relacionados com: estratégias educativas; lideranças intermédias; a estabilidade do corpo docente e procura de formação, especificamente na área das tecnologias da comunicação. É salientado, que só com um “bocadinho de vício” e o querer melhorar se conseguirá concretizar a melhoria da escola:

Alguma coisa a nível de estratégias educativas temos de fazer tendo em conta os resultados não tão bons nos exames, isso é... nós já fizemos alguma coisa, posso dar-lhe um exemplo, nós alteramos os critérios específicos de avaliação, o que é que começamos a fazer, atribuímos mais peso ao domínio cognitivo que ao que tínhamos, por exemplo para fazer com que os alunos tenham um melhor desempenho nos testes escritos e penso que surtiu efeito (EDEA).

Posso dizer que no número de alunos do quadro de mérito que era uma das coisas, uma das meta que queríamos atingir, não só o sucesso mas também a qualidade do sucesso, nós aumentamos muito o número de alunos no quadro de mérito, quer dizer que os nossos alunos passaram a não estar só preocupados com o sucesso de passar de ano, mas também com a qualidade das aprendizagens (EDEA).

Em termos de organização é como lhe disse provavelmente passará por uma alteração ou outra na estrutura intermédia, provavelmente terá que ser feita e é continuar a implementar o Projeto Educativo que começou este ano e penso que nos vai dar frutos nos próximos 3 anos (EDEA).

este trabalho torna-se um bocadinho viciante, é um bocadinho vício, é querer melhorar, só com esses espírito e com essa ideia é que se espera fazer qualquer coisa... e vamos continuar a melhorar (EDEA).

a estabilidade do corpo docente contribui para a melhoria de qualquer escola, porque o que é importante em qualquer escola é aquilo que se chama o clima da escola, o clima das pessoas que lá vivem, das pessoas que conhecem a escola, das pessoas que olham para a escola como o seu ... a sua casa (EDEB).

Agora o nosso grande desafio, porque estou no programa de formação líderes inovadores da Microsoft é começarmos a trabalhar com a Microsoft na implementação de uma plataforma criada pela própria Microsoft que está a ser adaptada para Portugal - o Check-Point 2010. Gostaria imenso de aplicá-lo aqui ao nosso Agrupamento que é... vamos lá isto é um patamar de muita exigência de formação das pessoas e que esperemos que vínhamos a conseguir (EDEB).



Eu penso que é necessário estarmos sempre atentos, sempre empenhados, queremos continuar a fazer sempre o melhor possível (EDEC).

Aprofundarmos a nossa formação e até dirigi-la para campos onde neste momento não temos tido formação, eu penso que a nível das novas tecnologias de comunicação e informação também aí há que melhorar (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Estratégias educativas
- Qualidade do sucesso
- Algumas alterações nas estruturas intermédias
- Trabalhar com o Check-Point
- Empenho em querer fazer sempre o melhor
- Estabilidade do corpo docente
- Clima de escola
- Aprofundar a formação
- Melhorar ao nível das novas tecnologias de comunicação

Constata-se que os três diretores de escola apontam *Sugestões para a melhoria da escola*, que se resumem nos indicadores acima apresentados. O que denota por parte destes, a consciência de todo um trabalho a realizar que sedimente o nível de qualidade de cada uma das escolas.

### ***Caracterização dos processos educativos***

No que diz respeito à caracterização dos processos educativos são apontados exemplos concretos, dos quais se pode aferir boas práticas:

Agora temos um Projeto muito engraçado tem a ver com o "Mais Sucesso", pegámos no "Mais Sucesso" nós fazemos parte dessa parceria, mas mudámos um bocadinho o Projeto, em que consistia em pegar nos alunos, digamos com menos resultados e colocá-los todos numa turma, mas nós não fizemos isso, dentro da mesma turma criámos núcleos de alunos com melhores resultados e menos resultados, nas disciplinas de inglês, português e matemática, com o objetivo que os alunos passem de um para o outro, interajam, pontualmente temos um aluno muito bom lá, até para que o professor não diga "a mim calha-me sempre os maus" se somos uma escolha inclusiva não fazia sentido nenhum, e então temos esse tal grupo VISA que nós chamamos de VISA que à partida são alunos com um bocadinho mais de dificuldade, não estamos a falar de ANEEs, estamos a falar de alunos com mais dificuldade (EDEA).

Pontualmente o professor também muda, pontualmente pode vir um aluno com um desempenho melhor ajudar e fazer-se essa ponte, os alunos no fundo não sentem...que "pá estou só aqui" ... e muitas das vezes quando o aluno atinge um resultado um bocadinho melhor como forma de premiar passa para aquele grupo que faz com que o aluno fique... isto tem resultado, quanto aos alunos, quanto aos pais, quanto a tudo!... (EDEA).

Destaca-se o facto da escola estar bem organizada ao nível dos processos educativos, salientam-se aspectos como: "tradição de grande empenhamento"; a "abertura a métodos diversificados", a gestão dos núcleos disciplinares e a "gestão dos currículos",

ressalta-se a experiência dos docentes aliada à vontade de melhorar as suas práticas didáticas:

A nível dos processos, eu penso que a escola está bem organizada, eu nesse aspeto gosto mais de dar a palavra aos meus colegas do que estar para aqui a falar... mas eu considero, que sim, que a escola está muito bem organizada, portanto isto foi um trabalho que leva anos, tudo que era bom e estava bem feito eu não alterei, melhorei alguns aspetos e continuamos (EDEB).

A nível dos processos educativos eu penso que a escola é uma escola com uma tradição de há já muito tempo de grande empenhamento, na abertura, na adoção de métodos diversificados (EDEC).

ao nível da escola há já uma sabedoria própria, na gestão dos núcleos, na gestão dos currículos, penso que nos dá alguma segurança e as pessoas têm a noção disso... Há professores da casa há muitos anos, professores com muita experiência (EDEC).

A experiência é grande e esses professores não são professores instalados, são professores e eu noto isso, cada vez mais felizmente que estes professores os da "velha guarda", digamos assim, são professores motivados e com vontade de fazer diferente para melhorar sempre o seu processo de trabalho e isso é importante (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Boa organização ao nível dos processos educativos
- Tradição de grande empenhamento
- Abertura a métodos diversificados
- Gestão dos núcleos disciplinares
- Gestão dos currículos
- Experiência dos docentes
- Vontade em melhorar as práticas didáticas

Na *Caracterização dos processos educativos*, verifica-se unanimidade nas respostas, os três diretores consideram a existência de uma boa organização ao nível dos processos educativos. As evidências apontadas resumem-se nos indicadores acima mencionados.

### ***Caracterização dos resultados educativos***

No que concerne à caracterização dos resultados educativos são apontados os resultados a nível da avaliação externa e respetiva análise e monitorização, ressalta-se que tratando-se de escolas inclusivas, obter bons resultados a nível nacional é de facto muito importante, o que coloca as escolas numa posição relevante, neste aspecto, destaca-se o trabalho realizado pela escola e professores:

nós a nível dos resultados da avaliação interna ...estamos acima da média Concelhia, acima da média Nacional (EDEA).

só para ter uma ideia no ano passado o insucesso do ensino básico foi 8,7%, salvo erro nós tivemos no Agrupamento inteiro 8,2%, portanto ficamos acima da média Nacional isso para nós é gratificante (EDEA).

nós analisamos os resultados, monitorizamos (EDEA).

eu sei quantos alunos é que têm esses planos, quantos desses alunos é que estão a ter sucesso, se alguma coisa correr mal nós tentamos, ou, já tem acontecido muitas das vezes atribuímos por exemplo a tutoria a um professor, ou então, fazemos uma reunião e dizemos "a estratégia a seguir não pode ser essa, vocês têm que adotar outra porque as coisas não estão a dar resultado" e basicamente fazemos isso (EDEA).

... nós quando fomos avaliados a nível da IGE externamente em 2007/2008 os nossos resultados foram os melhores na cidade a nível de Agrupamento até ao 9º ano (EDEB).

trabalhar com estes alunos de características diferentes, muito heterogéneos, de meios sociais diferentes, com problemas sociais graves, alguns, conseguirmos estes resultados a nível Nacional coloca-nos numa posição muito boa o que é importante (EDEB).

dá mais trabalho trabalhar com este tipo de alunos e obter estes resultados do que trabalhar com alunos que já vêm motivados para a escola, com famílias bem estruturadas (EDEB).

Os resultados são muito bons pois são acima da média nacional (EDEC).

tem muito a haver com o trabalho que foi feito nesta escola e com os professores (EDEC).

e temos um número de alunos também com necessidades e com problemas crescentes (EDEC).

temos cerca de 10 a 15% de alunos com grandes problemas familiares e esses problemas refletem-se cá na escola (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Resultados educativos acima da média nacional
- Escola inclusiva
- Trabalho realizado pela escola e professores

Na *Caracterização dos resultados educativos*, todos os diretores apontam os bons resultados obtidos, ressalta-se tratar-se de escolas inclusivas com bons resultados e salienta-se na obtenção dos mesmos o trabalho realizado pela escola e pelos professores.

### ***Relação entre processos e resultados educativos***

Relativamente à relação entre processos e resultados educativos são apontadas estratégias de melhorias, tais como: planos de recuperação de acompanhamento”, “tutorias” e acompanhamento individualizado do aluno. Estratégias, estas, que visam a melhoria de resultados escolares e o aumento dos alunos no quadro de mérito, salienta-se, que a vontade em melhorar os resultados e a procura de estratégias para os melhorar reflete a relação entre processos e resultados obtidos, em que a estabilização do corpo docente tem um papel determinante:

temos vindo a melhorar os resultados escolares, portanto adotámos uma série de medidas, estratégias de melhoria, implementação dos planos de recuperação de acompanhamento, medidas assim, as tutorias, essas coisas assim, um acompanhamento mais perto do aluno, com iniciativas, temos um plano anual de atividades com cerca de 600 e tal atividades, portanto o que fez com que penso eu, tudo isso e agora ainda mais com estas melhorias destas instalações que os resultados de facto estejam a melhorar, portanto eu penso que o nosso tipo de atividade fizesse com que houvesse essa melhoria (EDEA).

aumentámos os alunos no quadro de mérito em mais de 10% e melhorámos também os resultados escolares, a nossa pecha ainda digamos assim, são a avaliação externa, o resultados dos exames que esperamos nós que este ano se consiga, quanto mais não seja ficar ao nível da média nacional o que já era bom para nós, o que é uma das metas que nós temos no Projeto Educativo mas podemos dizer aquilo que fizemos deu efeito e que os resultados de facto melhoraram também (EDEA).

Agora relacionar os processos com os resultados precisamente porque esses resultados que pretendemos é que efetivamente eles sejam cada vez melhores, já tínhamos um patamar até com uma fasquia muito alta e agora tentar manter essa fasquia é complicado porque os alunos que aqui estão nunca são os mesmos, nunca podemos pensar que este ano vai ser igual ao próximo, é impossível... (EDEB).

o trabalho que temos feito é pegar nos resultados dos alunos, já o começámos a fazer e tentar ver até que ponto é que houve melhoria e está a haver efetivamente melhoria nos alunos (EDEB).

Para aferir esses resultados nós utilizamos as provas de aferição, os testes intermédios e tudo isto está a ser trabalhado para saber onde é que há aí ajustes a fazer... e não podemos esquecer que estabilizar o corpo docentes numa escola é extremamente importante (EDEB).

a envolvente dos professores, a vontade de melhorar os resultados, procurar as melhores respostas para os problemas, bem eu penso que isso reflete os resultados e não tenho dúvidas quanto a isso (EDEC).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Estratégias de melhoria
- Melhoria dos resultados escolar
- Vontade de melhorar os resultados
- Estabilidade do corpo docente

Na *Relação entre processos e resultados educativos*, a opinião dos três diretores, também é unânime. Consideram existir uma relação entre os processos e os resultados fundamentada num conjunto de evidências que se resumem nos indicadores acima mencionados.

### **Sucesso académico**

No que diz respeito ao sucesso académico são enunciados os seguintes objetivos:

Promover o sucesso escolar dos alunos no quadro do currículo nacional, dentro de parâmetros de qualidade que permitam a sua plena integração na sociedade (PIEA).

Criação de condições para melhorar as aprendizagens dos alunos (PIDEB).

Concretizar candidaturas ao programa Ciência Viva (PIDEB).

Formalizar a candidatura ao programa Rede de Bibliotecas Escolares (PIDEB).

Concluir a instalação do Laboratório de Matemática (PIDEB).

inclusão das Novas Tecnologias na sala de aula e, conseqüentemente, produzir melhorias nos resultados escolares na disciplina (PIDEB).

...preparar as crianças e jovens para serem cidadãos plenos, integralmente humanos, co-autores do seu próprio crescimento (físico, psíquico, intelectual, afectivo, moral, etc.) (PIDEDEC).

Promover uma Educação centrada na aquisição e aplicação do Saber, Saber-Ser, Saber-Estar e Saber-Fazer, alicerçados no estudo, treino, investigação, criatividade e experimentação em torno do Património, partindo do respeito pelo ambiente e meio próximo, vivido pelo aluno, para problemáticas universais comuns a toda a sociedade (PEEB).

Promover um Ensino com Saberes resultantes de práticas assentes em autonomia, participação, espírito crítico, criatividade, inovação e exigência (PEEB).

procura permanente de condições e meios para o alcance do sucesso escolar e educativo de todos os alunos (RIEB).

desenvolvimento da qualidade do serviço público de educação, das aprendizagens e dos resultados (RIEB).

Destaca-se os processos relativos à supervisão e monitorização face à avaliação interna e externa, salienta-se a diversificação da oferta educativa e a importância do sucesso escolar para a integração social “bem sucedida” dos alunos.

Os resultados académicos dos alunos indiciam uma falta de calibragem a nível da avaliação interna. O Conselho Pedagógico, Conselho de Docentes e os Conselhos de Turma têm procedido à análise e reflexão destes resultados, com o objectivo delinear novas estratégias de actuação (RAEEA).

os critérios de avaliação foram reformulados pelo Conselho de Docentes e Departamentos, tendo sido posteriormente aprovados em CP (RAEEA).

A supervisão e monitorização dos resultados são realizadas em reuniões de Conselho de Docentes e Departamentos Curriculares (RAEEB).

O sucesso educativo tem sido uma das prioridades do Agrupamento, que desenvolveu e implementou estratégias conducentes à obtenção de melhores resultados académicos, após a identificação dos principais problemas e dificuldades que se poderiam configurar impeditivos do sucesso (RAEEB).

A recolha e o tratamento de dados sobre os resultados académicos são uma prática enraizada no Agrupamento (RAEEC).

A reflexão sobre os mesmos é efectuada em equipas pedagógicas e em sede de departamento curricular e de Conselho Pedagógico, analisando-se a evolução por ciclo, ano, turma e disciplina, sendo redefinidas, em caso de necessidade, novas estratégias (RAEEC).

estando a partir de agora reunidas as condições para trabalharmos de forma mais consistente na promoção do sucesso educativo e na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (PEEA).

Promoção do sucesso educativo, no sentido de alcançar um elevado desempenho académico e, por outro lado, de proporcionar aos alunos com mais dificuldades, uma saída mais profissionalizante (PEEA).

Face ao diagnóstico efetuado aos resultados obtidos no ano letivo de 2009/10, constata-se que as percentagens de sucesso, em termos de transição e aprovação de alunos, se situam em patamares muito aceitáveis (PEEA).

A EB 2,3 tem vindo a diversificar a sua oferta educativa criando turmas de Percursos Alternativos e Cursos de Educação e Formação, para prevenir eventuais casos de abandono e insucesso (RAEEA).

O sucesso escolar é fundamental para a integração social bem sucedida dos nossos Alunos (PEEA).

A análise dos dados permitiu identificar o seguinte conjunto de indicadores:

- Sucesso escolar no quadro do currículo nacional
- Melhorar as aprendizagens
- Processos de supervisão e monitorização face à avaliação interna e externa
- Valores de cidadania
- Diversificação da oferta educativa
- Aquisição e aplicação do Saber, Saber-Ser, Saber-Estar e Saber-Fazer
- Integração social bem sucedida

Nas três escolas estudadas, o *Sucesso académico* é considerado alcançado. Os objetivos e as estratégias implementadas nas escolas refletem o conjunto de indicadores acima apresentados.

### ***Participação e desenvolvimento cívico***

Quanto à participação e desenvolvimento cívico, é referida uma cultura de participação que possibilite aos alunos a continuidade dos estudos e a inserção na vida ativa, salienta-se neste contexto o desenvolvimento de diversas temáticas direcionadas para os valores de uma cidadania democrática e o estabelecimento de parcerias e projetos, indo ao encontro das necessidades dos alunos, fazendo cumprir as metas do PE:

Contribuir para que os alunos desenvolvam competências, adquiram aprendizagens, atitudes e valores que lhes permitam a persecução de estudos e/ou a inserção na vida activa (PIDEB).

Fomentar na comunidade escolar as relações interpessoais que levem à vivência democrática no respeito pelas regras, e permitam o aprofundamento permanente do exercício da cidadania (PIDEB).

os alunos mantêm uma relação de proximidade com os docentes, com os Directores de Turma e também com os Auxiliares de Acção Educativa (AAE), a quem recorrem facilmente. Os documentos estruturantes da vida escolar são

conhecidos pelos alunos, professores, AAE e Pais e Encarregados de Educação (RAEEA).

Os alunos, o pessoal docente e não docente gostam de fazer parte do Agrupamento e revelam um sentimento de pertença que os mobiliza para ultrapassar determinadas situações mais adversas (RAEEA).

Os aspectos relacionados com uma cidadania responsável e actuante são objecto de uma estratégia de operacionalização do primeiro eixo de acção do Projecto Educativo do Agrupamento (PEA); nomeadamente, a explicitação e divulgação de regras e deveres, a promoção do respeito pelo outro, da solidariedade e da capacidade de entreatajuda são reveladoras de preocupação com o desenvolvimento cívico dos alunos (RAEEA).

o Agrupamento dá uma resposta adequada às necessidades dos seus educandos e também estes demonstram satisfação com o seu funcionamento (RAEEA).

Estão implementados vários projectos mobilizadores dos alunos e restante comunidade educativa (RAEEA).

Promover e enfatizar as temáticas da cidadania, da formação cívica e da educação para a saúde (PIDEA).

O Agrupamento possui um jornal onde as crianças e jovens participam, tendo em vista desenvolver competências de participação cívica, bem como o sentimento de integração comunitária (RAEEA).

A comunidade escolar do Agrupamento é dinâmica e adere aos diversos projectos (RAEEB).

O desenvolvimento cívico dos jovens é uma das metas do Projecto Educativo do Agrupamento que visa formar elementos participativos, responsáveis e cumpridores das regras instituídas (RAEEB).

Promover uma cidadania crítica, solidária e responsável é uma das metas do Projecto Educativo (RAEEC).

O Agrupamento deve mobilizar sinergias e coordenar uma ação educativa centrada na qualidade, rigor e na formação para a cidadania participativa (PEEA).

Promover um ambiente de trabalho saudável que fortifique relações interpessoais amistosas e cordiais em toda a comunidade escolar (PEEB).

Deverá proporcionar aos alunos todas as condições pedagógicas, didáticas e instrumentais para que os mesmos adquiram as competências que os irão tornar no mundo do trabalho, no mundo académico e no mundo social em geral, participantes empreendedores e capazes de construir os seus percursos de vida, tendo em consideração o bem comum (PEEC).

Habilitar os alunos com competências que os capacitem para uma plena integração social e os capacitem para uma auto-aprendizagem ao longo da vida (PEEC).

No que se reporta à participação da comunidade escolar, destaca-se que:

A participação dos alunos decorre muitas vezes da intervenção dos seus delegados de turma que assumem várias responsabilidades, para além da sua mera participação nos Conselhos de Turma e das funções que lhes estão delegadas (RAEEA).

a participação dos alunos decorre da intervenção dos seus delegados nos conselhos de turma, os quais afirmaram que são ouvidos pelos seus professores e directores de turma, nos problemas e nas decisões que lhes dizem respeito (RAEEB).

Os alunos da Escola-Sede participam com propostas na programação de actividades do Plano Anual e são co-responsabilizados na organização e dinamização das mesmas, nomeadamente nas campanhas de solidariedade (angariação de fundos para aquisição de materiais técnicos de apoio a alunos com baixa visão; recolha de brinquedos; recolha de alimentos, entre outras) (RAEEC).

No entanto, quanto aos alunos da escola C, é referido que:

Não foram, porém, envolvidos na elaboração e discussão dos documentos estruturantes do Agrupamento (RAEEC).

A participação da comunidade educativa na vida da escola implica, que esta seja ouvida, o que é referenciado, sendo apontadas estratégias de auscultação:

As estratégias de auscultação passam, entre outras, pela realização trimestral de assembleias de delegados de turma, nas diferentes unidades educativas, com a presença de um elemento da direcção e pela disponibilização de caixas de sugestões, sendo de sublinhar que as propostas dos alunos são devidamente acolhidas (RAEEC).

é desejável que a cultura de participação se estenda aos alunos e que, desde cedo, sejam também chamados a colaborar na construção de soluções (PIDEC).

reunir regularmente com os Delegados e Subdelegados de turma, ouvindo os seus problemas e propostas, no sentido de os comprometer no processo de construção de um bom clima educativo (PIDEC).

No âmbito de uma cidadania responsável são salientados os seguintes princípios:

Desenvolver nos alunos a auto-estima, reflexão e formulação de juízos no intuito de tomadas de decisão responsáveis (PEEB).

devem promover o são convívio, o respeito mútuo, a disciplina e a correcção nas palavras e atitudes (RIEA).

Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos (RIEA).

incentivando à formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade (RIEA).

do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico (RIEB).

para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética (RIEB).

A promoção de valores e atitudes que contribuam para a formação de um cidadão consciente e participativo no desempenho dos seus múltiplos papéis sociais (RIEC).



É destacado, ainda no que concerne à escola C:

A visibilidade que tem sido dada aos alunos que evidenciam capacidades ou atitudes exemplares no âmbito da cidadania tem incrementado as atitudes cívicas e ampliado o número de alunos a figurar no Quadro de Valor (RAEEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Cultura de participação
- Persecução de estudos
- Inserção na vida ativa
- Cidadania responsável
- Valores de uma cidadania democrática

A *Participação e desenvolvimento cívico*, nas três escolas estudadas, concretiza-se no âmbito da cidadania democrática.

### ***Valorização e impacto das aprendizagens***

Relativamente à valorização e impacto das aprendizagens são apontados os objetivos:

Reforçar, junto da comunidade educativa, a importância da qualificação escolar (PIDEA).

preparar os alunos para a vida e para os desafios de uma economia cada vez mais exigente (PIDEA).

preparar as crianças e jovens para serem cidadãos plenos, integralmente humanos, autores do seu próprio crescimento (PIDEC).

a formação e a integração social de cidadãos autónomos, capazes de exercer de forma cívica os seus direitos e deveres, empenhando as suas potencialidades e talentos na resolução de problemas (PIDEC).

dotar cada aluno com as competências e conhecimentos que lhe permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se crítica e ativamente na sociedade, e poder vir a dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país (PEEA).

apoiar os clubes e projectos de variadas temáticas e projectar para a comunidade as actividades desenvolvidas (PEEB).

Promover nos alunos atitudes de solidariedade, democraticidade, tolerância e respeito pelos outros, nas relações interpessoais pela prática de entretajuda e tutorias (PEEB).

Promover nos alunos hábitos de preservação dos materiais utilizados, de respeito pelo meio ambiente e pelo património (PEEB).

Valorizar/prestigiar/divulgar/promover o conhecimento e a cultura científica, bem como o apreço pela cultura estética e a criatividade artística (PEEC).

Quanto às expectativas dos pais/EE, face ao processo educativo dos seus filhos é referido:

expectativas dos pais/encarregados de educação face à escola são pouco ambiciosas (RAEEB).

Para contrariar tal tendência o Agrupamento recorre a estratégias como a implementação de tutorias, apoio pedagógico acrescido, sala de estudo (RAEEB).

Em relação à oferta educativa é de salientar:

Também para os alunos que frequentam as turmas de Percursos Alternativos (uma de 6.º ano, uma de 7.º e outra de 8.º ano), nomeadamente a componente pré-profissional tem funcionado como motivação para estes, tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho (RAEEA).

O Agrupamento possui um jornal que contribui para reforçar a articulação entre as várias escolas, permitindo o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, das competências sociais e a valorização do relacionamento interpessoal entre os alunos e os professores envolvidos (RAEEA).

Neste jornal divulgam-se actividades escolares, nomeadamente as que decorrem de iniciativas individuais e também as que ocorrem nos clubes e demais actividades de complemento curricular, contribuindo assim para o reforço da ligação com a comunidade local (RAEEA).

responsáveis do Agrupamento diversificaram a oferta educativa e formativa criando turmas de percursos curriculares alternativos para dar resposta às situações de risco de abandono escolar (RAEEC).

pluralidade de iniciativas que visam estimular e valorizar os sucessos dos alunos, como a participação em diversos concursos locais e nacionais (RAEEC).

participação em torneios desportivos, ou em concursos nacionais (RAEEB).

Quanto ao quadro de valor e excelência é referido que:

o quadro de valor e excelência está instituído e contempla sobretudo a excelência dos resultados escolares alcançados, valorizando, assim, as aprendizagens dos alunos (RAEEA).

Os bons resultados alcançados, apesar de valorizados e reconhecidos, não têm tido visibilidade pública, uma vez que o Agrupamento só decidiu instituir o quadro de valor e excelência a partir do final do segundo período do presente ano lectivo (RAEEB).

Outra das formas de valorizar as aprendizagens dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos é o Quadro de Excelência, sendo entregues diplomas, em sessão pública, no início de cada ano lectivo (RAEEC).

Manter em vigor os Quadros de Valor e de Mérito (PIDEB).

valorização do mérito, da dedicação e do esforço no trabalho escolar (RIEB).

O quadro de valor reconhece os alunos que, individualmente ou em grupo, de modo extraordinário e notório, pratiquem actos e/ou demonstrem atributos de carácter, que correspondam aos princípios educativos da escola, nomeadamente: empenhamento na superação das dificuldades; solidariedade para com o próximo; excelência do comportamento; assiduidade exemplar; sentido de

responsabilidade; participação em projectos, concursos ou outras actividades, respeito pela instituição e pelos membros da comunidade escolar (RIEB).

O quadro de mérito reconhece os alunos que revelam excelentes resultados escolares e produzem trabalhos académicos ou realizam actividades de excelente qualidade, quer no domínio curricular, quer no domínio dos complementos /enriquecimentos curriculares, bem como, no domínio das atitudes (RIEB).

prémios de mérito destinados a distinguir Alunos, de acordo com regulamento dos quadros de valor, mérito e excelência (RIEC).

A análise dos dados permitiu identificar os indicadores:

- Importância da qualificação escolar
- Diversificar a oferta educativa
- Participação em parcerias, projetos
- Valorização do mérito e valores cívicos
- Integração crítica e ativa na sociedade

A *Valorização e impacto das aprendizagens é considerada* pelas três escolas estudadas, as ações desenvolvidas encontram-se plasmadas nos indicadores acima mencionados.

## 1.2. Síntese conclusiva da análise do *corpus* documental

Da análise descritiva do *corpus* documental verifica-se existir relação entre as subcategorias que constam da formulação de cada pergunta colocada na fase de *Questionamento*, plasmada na identificação de indicadores para cada uma das referidas subcategorias.

A leitura cuidada e atenta do resultado da análise de cada pergunta permite, ainda, constatar existir uma relação que abrange no seu todo as categorias de análise, através dos indicadores: “liderança democrática participada” e “práticas promotoras da cidadania democrática” que se repetem implícita e explicitamente na triangulação da informação, recorrente do “sistema de codificação que sustenta a geração de relações entre os elementos dos dados” (Neri de Souza et al., 2011a, p.4). Na figura 20, apresenta-se o mapa de relações entre as categorias de análise.

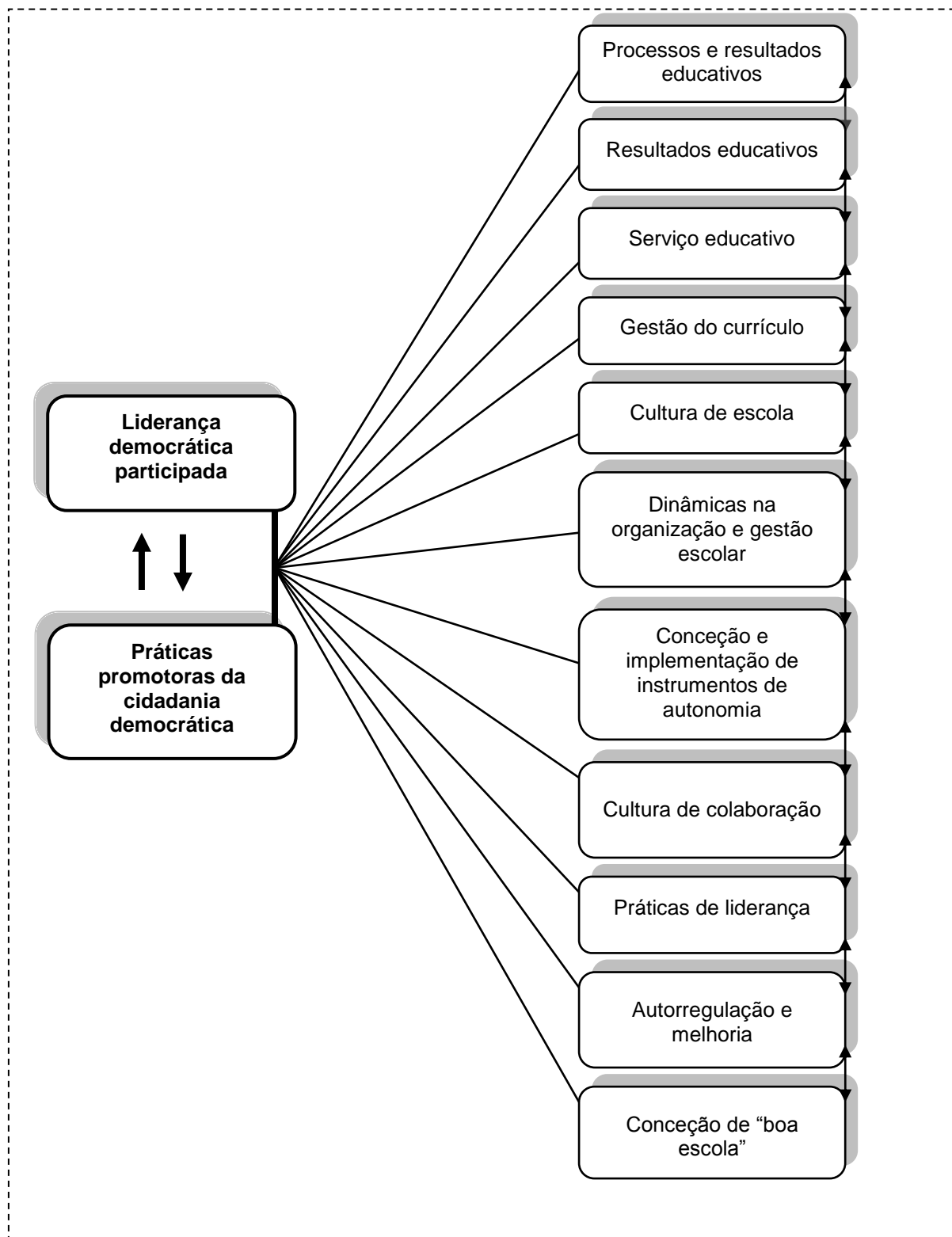


Figura 20 – Mapa de relações entre as categorias de análise (elaboração própria).

A síntese conclusiva da análise dos documentos e das entrevistas, apresentada no quadro 24, faz-se em correspondência com os objetivos de investigação, por se considerar a sua leitura legível e clara para posterior discussão de resultados.

Quadro 24 – Correspondência entre objetivos de investigação e a síntese conclusiva dos resultados obtidos pela análise dos documentos e das entrevistas

<b>Objetivos de investigação</b>	<b>Síntese conclusiva da análise dos resultados</b> - documentos e entrevistas -
<p><b>1.</b> Analisar o tipo de liderança das escolas estudadas.</p>	<p>A análise dos dados aponta para uma liderança “democracia participada” em que as qualidades do líder se definem no âmbito de uma “cultura democrática participativa”.</p>
<p><b>2.</b> Descrever o papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas”.</p>	<p>O líder desempenha um papel fundamental na estrutura organizacional de “boas escolas”, cabe-lhe traçar um rumo, objetivos bem definidos, envolver toda a comunidade educativa através de uma comunicação aberta assente na equidade e justiça, que plasmando valores para uma cidadania democrática, preconiza formar <i>todos os alunos</i> numa escola considerada inclusiva.</p>
<p><b>3.</b> Analisar o papel do líder na implementação do currículo formal.</p>	<p>Na implementação do currículo formal é feita a alusão aos normativos, destacam-se as Metas de Aprendizagem no âmbito da reestruturação curricular, está plasmada o papel do diretor junto dos departamentos disciplinares para a implementação do mesmo. Os objetivos definidos abrangem o desenvolvimento de atitudes e competências baseadas em valores para uma cidadania democrática, para uma participação ativa na escola e na sociedade “global”. O cumprimento do currículo faz-se, mas também é contemplada uma gestão flexível do currículo de forma a melhorar as aprendizagens de todos os alunos.</p>
<p><b>4.</b> Verificar se a liderança exercida pelo líder promove a diferenciação curricular inclusiva.</p>	<p>É evidenciada a participação do líder (diretor). É feita alusão ao quadro legal relativo à educação especial, salienta-se a inclusão dos alunos na sala de aula. Evidencia-se a diferenciação curricular inclusiva, no apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais. É manifesta a preocupação em promover o sucesso educativo no concretizar da igualdade de oportunidades.</p> <p>São manifestas as ações para a implementação da diferenciação curricular inclusiva, salienta-se a dificuldade na gestão flexível do currículo associada às práticas dos professores que estão “agarrados” ao currículo formal. Destaca-se a importância do trabalho colaborativo e da formação no concretizar das ações para a implementação do currículo flexível.</p> <p>Verifica-se o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e a equipa de Apoios Educativos, na procura de respostas educativas adequadas às necessidades de cada aluno. Salienta-se a existência de professores tutores, a designar pelo diretor, para acompanhar os alunos no decorrer do seu processo educativo, na forma de apoios educativos e modalidades de educação especial.</p>

(continua)

Quadro 24 (continuação)

<p><b>5.</b> Inventariar razões pelas quais as lideranças são fator-chave na organização das “boas escolas”.</p>	<p>As lideranças são consideradas fator-chave na organização e funcionamento da escola, destacando-se o seu papel na autoavaliação e na sustentabilidade do progresso, processos que requerem uma liderança forte e participada.</p>
<p><b>6.</b> Estudar os processos desenvolvidos pelo líder para implicar a comunidade educativa na tomada de decisões.</p>	<p>As ações a implementar visam o saber ouvir, envolver e corresponsabilizar toda a comunidade educativa, tendo representação no conselho geral e no conselho pedagógico, conforme quadro legal. Destaca-se a ligação escola/família, instituindo-se uma “cultura de participação”, salientando-se a sua participação na construção e implementação do Projeto Educativo.</p>
<p><b>7.</b> Descrever a participação do líder na construção do projeto educativo.</p>	<p>O projeto educativo é referido como documento estruturante da escola. É mencionada a equipa responsável pela sua elaboração, os documentos que estão na base da sua construção e respetivos procedimentos, no seguimento do quadro legal. No que concerne à implementação de estratégias, destaca-se a visão, a qual se centra na escola inclusiva e na cidadania participada.</p>
<p><b>8.</b> Descrever a participação do líder na implementação do projeto educativo.</p>	<p>Na implementação do PE, faz-se referência ao quadro legal, destaca-se um trabalho contínuo de acompanhamento.</p>
<p><b>9.</b> Descrever a participação do líder na construção do regulamento interno.</p>	<p>O Regulamento Interno como mecanismo de autoregulação é elaborado de forma participada pela comunidade educativa e reflete o quadro de valores direcionado para uma cidadania participada.</p>
<p><b>10.</b> Descrever a participação do líder na implementação do regulamento interno.</p>	<p>É um Documento normativo, do Conhecimento de toda a comunidade educativa. Destaca-se o referido pelo diretor da escola B, “o regulamento não tem de passar à prática”, destas palavras infere-se, na perspetiva deste diretor, tratar-se de um documento que não passa da “gaveta”.</p>
<p><b>11.</b> Descrever a importância que o líder escolar atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”.</p>	<p>A importância atribuída às lideranças intermédias é considerada fundamental na condução do “processo educativo”, quer na “aproximação com as famílias”, no “controlo dos grupos”, quer na implementação das linhas orientadoras do PE e na implementação do RI.</p>

(continua)

Quadro 24 (continuação)

<p><b>12.</b> Caracterizar os processos educativos das escolas estudadas.</p>	<p>O acompanhamento da prática letiva em sala de aula é referido como “catalisador mais sólido de resultados”; como promotor de “saberes e culturas”, de uma flexibilidade construtiva de ouvir e compreender e no cooperar das práticas entre docentes, reflexo de relações transdisciplinares assegurando a qualidade científica e pedagógica, num incentivo ao trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos.</p> <p>Destaca-se o facto da escola estar bem organizada ao nível dos processos educativos, salientam-se aspectos como: “tradição de grande empenhamento”; a “abertura a métodos diversificados”, a gestão dos núcleos disciplinares e a “gestão dos currículos”, ressalta-se a experiência dos docentes aliada à vontade de melhorar as suas práticas didáticas</p>
<p><b>13.</b> Caracterizar os resultados educativos das escolas estudadas.</p>	<p>São apontados os resultados a nível da avaliação externa e respetiva análise e monitorização, ressalta-se que tratando-se de escolas inclusivas, obter bons resultados a nível nacional é de facto muito importante, o que coloca as escolas numa posição relevante.</p>
<p><b>14.</b> Analisar a relação entre os processos e os resultados educativos das escolas estudadas.</p>	<p>São apontadas estratégias de melhorias, tais como: planos de recuperação de acompanhamento”, “tutorias” e acompanhamento individualizado. Estratégias, estas, que visam a melhoria de resultados escolares e o aumento dos alunos no quadro de mérito, salienta-se, que a vontade em melhorar os resultados e a procura de estratégias para os melhorar reflete a relação entre processos e resultados obtidos, em que a estabilização do corpo docente tem um papel determinante.</p>
<p><b>15.</b> Analisar o nível de qualidade das escolas estudadas.</p>	<p>Considera-se tratar-se de boas escolas, as respostas são justificadas através de evidências: aumento de pedidos para ingressar na escola; oferta muito diversificada; bom ambiente educativo; necessidade por parte dos alunos em continuarem os estudos; participação das famílias e vontade de aprender.</p>

Fonte: (elaboração própria).

## 2. Análise quantitativa

### *O questionário*

Apresenta-se neste ponto a análise estatística descritiva dos dados pela aplicação do questionário, a qual comporta três elementos: i) a distribuição de frequências; ii) as medidas de associação entre variáveis e iii) a análise das diferenças entre as práticas de liderança.

Através da estatística descritiva dos dados empíricos, num primeiro momento, procedeu-se à caracterização sociodemográfica dos respondentes (cf. tabela 4), num

segundo momento, analisou-se a informação obtida sobre a percepção dos respondentes relativamente às práticas de lideranças exercida nas escolas objeto de estudo, por forma a dar resposta às questões de investigação (Fortin, 2009). Por último, apresenta-se a síntese da análise dos resultados obtidos pela aplicação do questionário em correspondência com os objetivos de investigação.

## 2.1. Distribuição de frequência escola a escola

### 2.1.1. Estilo de liderança

Em relação à Q5 procurou-se conhecer a opinião dos professores sobre o estilo de liderança exercido pelo diretor da escola. A tabela 14 mostra os resultados obtidos.

Verificou-se que 75% ( $f=39$ ) dos professores da escola A consideraram liderança democrática/partilhada e 25% ( $f=13$ ) liderança autoritária/diretiva; 85,7% ( $f=48$ ) dos professores da escola B consideraram liderança democrática/partilhada e 14,3% ( $f=8$ ) liderança autoritária/diretiva, enquanto que 47,3% ( $f=26$ ) dos professores da escola C consideraram liderança democrática/partilhada e 52,7% ( $f=29$ ) liderança autoritária/diretiva.

Os dados indicam que nas escolas A e B o estilo dominante é a liderança democrática/partilhada e que na escola C é a liderança autoritária/diretiva.

Tabela 14 – Estilo de liderança exercido pelo diretor

Estilo de liderança	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	(%)	(f)	%	(f)	%
a) Liderança autoritária/diretiva	13	25,0	8	14,3	29	52,7
b) Liderança democrática/partilhada	39	75,0	48	85,7	26	47,3

A análise da incidência percentual do estilo de liderança, realizada através do teste Binomial, indica que a percentagem de respondentes que considerou o estilo democrático é significativamente diferente de 50% nas escolas A ( $p = .000$ ;  $n=52$ ) e B ( $p = .000$ ;  $n = 56$ ).

Na escola C, a percentagem de respondentes que considerou o estilo autocrático/diretivo não é significativamente diferente de 50% ( $p = .788$ ;  $n = 55$ ). Isto é, os estilos de liderança estão em igual proporção, conforme se pode observar na tabela 15.



Tabela 15 – Igualdade de proporções na variável nominal estilo de liderança exercido pelo diretor da escola

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor de teste	p
A	Liderança democrática/partilhada	39	0,75	0,50	,000
	Liderança autoritária/diretiva	13	0,25		
	Total	52	1,00		
B	Liderança democrática/partilhada	48	0,86	0,50	,000
	Liderança autoritária/diretiva	8	0,14		
	Total	56	1,00		
C	Liderança democrática/partilhada	26	0,47	0,50	,788
	Liderança autoritária/diretiva	29	0,53		
	Total	55	1,00		

### 2.1.2. Qualidades do líder

Com a Q6 pretendeu-se identificar as qualidades do líder (diretor) da escola. Na tabela 16, observam-se os resultados obtidos.

A qualidade mais considerada na escola A foi o carisma (55,8 %;  $f=29$ ), seguida de consideração individual (53,8%;  $f=28$ ), estímulo intelectual (38,5%;  $f=20$ ) a par com dedicação (38,5%;  $f=20$ ), inspiração (30,8%;  $f=16$ ) e tolerância psicológica (26,9%;  $f=14$ ).

Na escola B a qualidade mais apontada foi consideração individual (62,5%;  $f=35$ ), seguida de carisma (53,6%;  $f=30$ ), inspiração (51,8%;  $f=29$ ), estímulo intelectual (50%;  $f=28$ ) e tolerância psicológica (26%;  $f=15$ ).

Relativamente à escola C a qualidade mais apontada foi consideração individual (49,1%;  $f=27$ ), seguida de carisma (43,6%;  $f=24$ ); estímulo intelectual (30,9%;  $f=17$ ) a par com dedicação (30,9%;  $f=17$ ) e tolerância psicológica (29,1%;  $f=16$ ).

Tabela 16 – Qualidades do líder

Qualidades do líder	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
a) Tolerância psicológica	14	26,9	15	26,8	16	29,1
b) Carisma	29	55,8	30	53,6	24	43,6
c) Consideração individual	28	53,8	35	62,5	27	49,1
d) Estímulo intelectual	20	38,5	28	50,0	17	30,9
e) Inspiração	16	30,8	29	51,8	8	14,5
Outras? Quais?						
f) Dedicação	20	38,5	23	41,1	17	30,9

### 2.1.3. Papel do líder na estrutura organizacional da escola

No que diz respeito à Q7 procurou-se saber qual é o papel do líder na estrutura organizacional da escola. A análise dos resultados consta da tabela 17.

Os professores da escola A, na maioria, consideraram concretiza a missão da escola (73,1%;  $f=38$ ), seguida de define as metas a atingir (53,8%;  $f=28$ ), desenvolve uma missão de futuro (40,4%;  $f=21$ ) e transmite a cultura de escola à comunidade educativa (34,6%;  $f=18$ ).

Os professores da escola B, também consideraram na maioria, concretiza a missão da escola (92,9%;  $f=52$ ), seguida de define as metas a atingir (46,4%;  $f=26$ ), transmite a cultura de escola à comunidade educativa (33,9%;  $f=19$ ) e desenvolve uma missão de futuro (26,8%;  $f=15$ ).

Na escola C a maioria dos professores consideraram define as metas a atingir (43,6%;  $f=24$ ), seguida de concretiza a missão da escola (41,8%;  $f=23$ ) e desenvolve uma missão de futuro (30,9%;  $f=17$ ) a par de transmite a cultura de escola à comunidade educativa (30,9%;  $f=17$ ).

Tabela 17 – Papel do líder na estrutura organizacional da escola

Papel do líder	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
a) Desenvolve uma missão de futuro	21	40,4	15	26,8	17	30,9
b) Define as metas a atingir	28	53,8	26	46,4	24	43,6
c) Concretiza a missão da escola	38	73,1	52	92,9	23	41,8
d) Transmite a cultura de escola à comunidade educativa	18	34,6	19	33,9	17	30,9

### 2.1.4. Tipo de cidadãos que o líder pretende que a escola forme

No que se refere à Q8 procurou-se indagar sobre o tipo de cidadãos que o líder (diretor) pretende que a escola forme. Os dados obtidos constam na tabela 18.

Na escola A, a maioria dos professores consideraram que o líder procura que a escola forme cidadãos que saibam conviver com e na diversidade (82,7%;  $f=43$ ), seguida de cidadãos participativos (73,1%;  $f=38$ ), responsáveis (69,2%;  $f=36$ ), motivados para a aprendizagem ao longo da vida (53,8%;  $f=28$ ), criativos (21,2%;  $f=11$ ) e críticos (17,3%;  $f=9$ ).

Na escola B, a maioria dos professores consideraram que o líder procura que a escola forme cidadãos responsáveis (85,7%;  $f=48$ ), seguidos de cidadãos participativos (60,7%;  $f=34$ ), que saibam conviver com e na diversidade (55,4%;  $f=31$ ), motivados para a aprendizagem ao longo da vida (48,2%;  $f=27$ ), críticos (32,1%;  $f=18$ ) e criativos (28,6%;  $f=16$ ).

Na escola C a maioria dos professores consideraram, também, que o líder procura que a escola forme cidadãos responsáveis (43,6%;  $f=24$ ), seguidos de motivados para a aprendizagem ao longo da vida (41,8%;  $f=23$ ), criativos (34,5%;  $f=19$ ), a par de cidadãos participativos (34,5%;  $f=19$ ), críticos (32,7%;  $f=18$ ) e que saibam conviver com e na diversidade (30,9%;  $f=17$ ).

Tabela 18 – Tipo de cidadãos que o líder procura que a escola forme

Tipo de cidadãos	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
a) Responsáveis	36	69,2	48	85,7	24	43,6
b) Críticos	9	17,3	18	32,1	18	32,7
c) Criativos	11	21,2	16	28,6	19	34,5
d) Participativos	38	73,1	34	60,7	19	34,5
e) Motivados para a aprendizagem ao longo da vida	28	53,8	27	48,2	23	41,8
f) Que saibam conviver com e na diversidade	43	82,7	31	55,4	17	30,9

### 2.1.5. Valores que o líder preconiza numa escola que se quer inclusiva

No que concerne à Q9 procurou-se identificar os valores que o líder (diretor) preconiza numa escola que se quer inclusiva. A análise dos resultados consta na tabela 19.

Na escola A, a maioria dos professores consideraram partilha de experiências e saberes (75%;  $f=39$ ), seguida de equidade (61,5%;  $f=32$ ), respeito pela diversidade (59,6%;  $f=31$ ), ajuda mútua (42,3%;  $f=22$ ), solidariedade (38,5%;  $f=20$ ) e tolerância (23,1%;  $f=12$ ).

Na escola B os valores mais apontados pelos professores foram o respeito pela diversidade (75%;  $f=42$ ), equidade (60,7%;  $f=34$ ), tolerância (48,2%;  $f=27$ ), partilha de experiências e saberes (44,6%;  $f=25$ ), solidariedade (25%;  $f=14$ ) e ajuda mútua (17,9%;  $f=10$ ).

Na escola C a maioria dos professores consideraram respeito pela diversidade (78,2%;  $f=43$ ), seguidos de partilha de experiências e saberes (58,2%;  $f=32$ ), equidade (54,5%;  $f=30$ ), solidariedade (40%;  $f=22$ ), tolerância (34,5%;  $f=19$ ) e ajuda mútua (29,1%;  $f=16$ ).

Tabela 19 – Valores que o líder preconiza numa escola que se quer inclusiva

Valores	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
a) Equidade	32	61,5	34	60,7	30	54,5
b) Solidariedade	20	38,5	14	25,0	22	40,0
c) Tolerância	12	23,1	27	48,2	19	34,5
d) Ajuda mútua	22	42,3	10	17,9	16	29,1
e) Respeito pela diversidade	31	59,6	42	75,0	43	78,2
f) Partilha de experiências e saberes	39	75,0	25	44,6	32	58,2

### 2.1.6. Papel desempenhado pelo líder na implementação do currículo formal

Relativamente à Q10 pretendeu-se averiguar se o líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do currículo formal.

Como se observa na tabela 20, verificou-se que 73,1% ( $f=38$ ) dos professores da escola A responderam “sim” e 26,9% ( $f=14$ ) responderam “não”. Dos professores da escola B 64,3 % ( $f=36$ ) respondeu “sim” e 35,7% ( $f=20$ ) “não”. Quanto aos professores da escola C 63,3% ( $f=35$ ) respondeu “sim” e 36,4 ( $f=20$ ) “não”.

Em todas as escolas a maioria dos professores consideraram que o líder (diretor) tem um papel ativo nesta tarefa.

Tabela 20 – Papel do líder na implementação do currículo formal

Papel do líder	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Sim	38	73,1	36	64,3	35	63,6
Não	14	26,9	20	35,7	20	36,4

A análise inferencial das proporções, realizada através do teste Binomial, indica que a percentagem de respondentes que considera que o diretor tem um papel ativo na implementação do currículo formal é significativamente diferente de 50%, ou seja, daqueles que responderam não nas escolas A ( $p = .001$ ;  $n = 52$ ) e B ( $p = .044$ ;  $n = 56$ ).

Na escola C a proporção não é significativamente diferente ( $p = .058$ ;  $n = 55$ ), como mostra a tabela 21.

Tabela 21 – Igualdade de proporções na variável nominal papel do líder na implementação do currículo formal

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor do teste	p
A	Sim	38	0,73	0,50	.001
	Não	14	0,27		
	Total	52	1.00		
B	Sim	36	0,64	0,50	.044
	Não	20	0,36		
	Total	56	1.00		
C	Sim	35	0,64	0,50	.058
	Não	20	0,36		
	Total	55	1.00		

### 2.1.7. Participação do líder na implementação de um currículo flexível

Em relação à Q11 procurou-se averiguar se o líder participa na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos.

Na tabela 22 observa-se que, 82,4% ( $f=43$ ) dos professores da escola A responderam “sim” e 17,6% ( $f=9$ ) responderam “não”. Dos professores da escola B 75,0% ( $f=42$ ) responderam “sim” e 25% ( $f=14$ ) “não”. Quanto aos professores da escola C 54,5% ( $f=30$ ) responderam “sim” e 45,5% ( $f=25$ ) “não”.

Em todas as escolas a maioria dos professores considerou que o líder (diretor) tem um papel participativo no desempenho desta tarefa.

Tabela 22 – Participação do líder na implementação de um currículo flexível

Currículo flexível	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Sim	43	82,4	42	75,0	30	54,5
Não	9	17,6	14	25,0	25	45,5

Os resultados da análise das proporções, através da realização do teste Binomial, mostram que a percentagem de respondentes que considera que o diretor participa na implementação de um currículo flexível é significativamente diferente daqueles que não têm a mesma opinião nas escolas A ( $p = .000$ ;  $n = 52$ ) e B ( $p = .000$ ;  $n = 56$ ). Na escola C não foram encontrados resultados estatisticamente significativos ( $p = .590$ ;  $n = 55$ ), como se pode observar na tabela 23.

Tabela 23 – Igualdade de proporções na variável implementação de um currículo flexível

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor do teste	p
A	Sim	42	0,82	0,50	.000
	Não	9	0,18		
	Total	52	1,00		
B	Sim	42	0,75	0,50	.000
	Não	14	0,25		
	Total	56	1,00		
C	Sim	30	0,55	0,50	.590
	Não	25	0,45		
	Total	55	1,00		

### 2.1.8. Lideranças fator-chave na organização das “boas escolas”

No que diz respeito à Q12 procurou-se saber se as lideranças são consideradas fator-chave na organização das “boas escolas”.

Na tabela 24 constata-se que, 86,5% ( $f=45$ ) dos professores da escola A responderam “sim” e 13,5% ( $f=7$ ) responderam “não”. Dos professores da escola B 85,7% ( $f=48$ ) respondeu “sim” e 14,3% ( $f=8$ ) “não”. Quanto aos professores da escola C 89,1% ( $f=49$ ) respondeu “sim” e 10,9% ( $f=6$ ) “não”.

Em todas as escolas a maior parte dos professores respondeu que sim. A distribuição de frequências evidência a categoria de respostas obtidas.

Na escola A, a maioria dos professores apontaram a definição de metas a atingir (80,8%;  $f=42$ ) como a principal razão para considerar as lideranças como um fator-chave na organização das boas escolas, seguida da concretização da missão da escola (78,8%;  $f=41$ ), motivação para o sucesso educativo (25%;  $f=13$ ), preconização de boas práticas (17,3%;  $f=9$ ) e envolvimento da comunidade educativa (11,5%;  $f=6$ ).

Na escola B estas razões prendem-se sobretudo com a concretização da missão da escola (71,4%;  $f=40$ ), seguidas de definição de metas a atingir (53,6%;  $f=30$ ) a par com motivação para o sucesso educativo (53,6%;  $f=30$ ), envolvimento da comunidade educativa (30,4%;  $f=17$ ) e preconização de boas práticas (1,8%;  $f=1$ ).

Na escola C a maioria dos professores apontaram a concretização da missão da escola (78,2%;  $f=43$ ) a principal razão para considerar as lideranças como fator-chave na organização das boas escolas, seguida da definição de metas a atingir (65,5%;  $f=36$ ), motivação para o sucesso educativo (40%;  $f=22$ ), preconização de boas práticas (25,5%;  $f=14$ ) e envolvimento da comunidade educativa (14,5%;  $f=8$ ).

Tabela 24 – Liderança fator-chave na organização das “boas escolas”

Liderança fator-chave	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Sim	45	86,5	48	85,7	49	89,1
Não	7	13,5	8	14,3	6	10,9
Se sim, porquê						
a) Concretização da missão da escola	41	78,8	40	71,4	43	78,2
b) Definição de metas a atingir	42	80,8	30	53,6	36	65,5
c) Preconização de boas práticas	9	17,3	1	1,8	14	25,5
d) Motivação para o sucesso educativo	13	25,0	30	53,6	22	40,0
e) Envolvimento da comunidade educativa	6	11,5	17	30,4	8	14,5

Da análise das proporções, realizada através do teste Binomial, resulta que a proporção dos respondentes que consideraram que a liderança é um fator-chave na organização das boas escolas é significativamente diferente de 50% na escola A ( $p = .000$ ;  $n = 52$ ), B ( $p = .000$ ;  $n = 56$ ) e na escola C ( $p = .000$ ;  $n = 55$ ), como mostra a tabela 25.

Tabela 25 – Igualdade de proporções na variável liderança como fator-chave na organização das “boas escolas”

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor do teste	p
A	Sim	45	0,87	0,50	.000
	Não	7	0,13		
	Total	52	1,00		
B	Sim	48	0,86	0,50	.000
	Não	8	0,14		
	Total	56	1,00		
C	Sim	49	0,89	0,50	.000
	Não	6	0,11		
	Total	55	1,00		

### 2.1.9. Estratégias para envolver os docentes na tomada de decisões

Quanto à Q13 procurou-se saber quais as estratégias que o líder (diretor) usa para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar. A tabela 26 mostra os dados obtidos.

Na escola A, a maioria dos professores consideraram procura consensos em Sede de Conselho Pedagógico (78,8%;  $f=41$ ), seguida de reuniões das estruturas intermédias (65,4%;  $f=34$ ), as opiniões dos docentes são ouvidas e consideradas (61,5%;  $f=32$ ) e sensibilização dos docentes para a pertinência dos projetos a desenvolver (59,6%;  $f=31$ ).

Na escola B a maioria dos professores, também consideraram procura consensos em Sede de Conselho Pedagógico (91,1%;  $f=51$ ), seguida as opiniões dos docentes são ouvidas e consideradas (73,2%;  $f=41$ ), reuniões das estruturas intermédias (69,6%;  $f=39$ ), e sensibilização dos docentes para a pertinência dos projetos a desenvolver (60,7%;  $f=34$ ).

Na escola C a maioria dos professores consideraram reuniões das estruturas intermédias (74,5%;  $f=41$ ), seguida de sensibilização dos docentes para a pertinência dos projetos a desenvolver (60%;  $f=33$ ), procura consensos em Sede de Conselho Pedagógico (43,6%;  $f=24$ ) e as opiniões dos docentes são ouvidas e consideradas (12,7%;  $f=7$ ).

Tabela 26 – Estratégias usadas pelo líder para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar

Estratégias	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
a) Reuniões das estruturas intermédias	34	65,4	39	69,6	41	74,5
b) As opiniões dos docentes são ouvidas e consideradas	32	61,5	41	73,2	7	12,7
c) Procura consensos em Sede de Conselho Pedagógico	41	78,8	51	91,1	24	43,6
d) Sensibilização dos docentes para a pertinência dos projetos a desenvolver	31	59,6	34	60,7	33	60,0

### 2.1.10. Estratégias para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões

No que concerne à Q14 procurou-se saber como o líder (diretor) envolve a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar. A análise dos dados consta na tabela 27.

Na escola A, a maioria dos professores apontaram consideração pelas opiniões dos diversos setores e partilha de informação (94,2%;  $f=49$ ), seguida de promoção da comunicação com os vários setores (63,5%;  $f=33$ ) e reuniões informais (25%;  $f=13$ ).

Na escola B a maioria dos professores consideraram promoção da comunicação com os vários setores (91,1%;  $f=51$ ), seguida de consideração pelas opiniões dos diversos setores e partilha de informação (66,1%;  $f=37$ ) e reuniões informais (1,8%;  $f=1$ ).

Na escola C à semelhança da escola A, a maioria dos professores apontaram consideração pelas opiniões dos diversos setores e partilha de informação (56,4%;  $f=31$ ), seguida de promoção da comunicação com os vários setores (54,5%;  $f=30$ ) e reuniões informais (25,5%;  $f=14$ ).



Tabela 27 – Estratégias usadas pelo líder para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar

Estratégias	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
a) Reuniões informais	13	25,0	1	1,8	14	25,5
b) Promoção da comunicação com os vários setores	33	63,5	51	91,1	30	54,5
c) Consideração pelas opiniões dos diversos setores e partilha de informação	49	94,2	37	66,1	31	56,4

### 2.1.11. Papel desempenhado pelo líder na construção do Projeto Educativo

Relativamente à Q15 pretendeu-se saber se o líder (diretor) desempenha um papel ativo na construção do Projeto Educativo.

Na tabela 28 observa-se que, 82,7% ( $f=43$ ) dos professores da escola A responderam “sim” e 17,3% ( $f=9$ ) responderam “não”. Dos professores da escola B 83,9% ( $f=47$ ) respondeu “sim” e 16,1% ( $f=9$ ) “não”. Quanto aos professores da escola C 87,3% ( $f=48$ ) respondeu “sim” e 12,7% ( $f=7$ ) “não”.

Em todas as escolas a maioria dos professores considerou que o líder (diretor) desempenha um papel ativo nesta tarefa.

Tabela 28 – Papel do líder na construção do Projeto Educativo

Construção do projeto educativo	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Sim	43	82,7	47	83,9	48	87,3
Não	9	17,3	9	16,1	7	12,7

A análise inferencial, realizada através do teste Binomial, indica que nas três escolas, a percentagem de respondentes que considerou que o líder tem um papel ativo na construção do Projeto Educativo é significativamente diferente dos que não partilham da mesma opinião [A ( $p = .000$ ;  $n = 52$ ); B ( $p = .000$ ;  $n = 56$ ) e C ( $p = .000$ ;  $n = 55$ )], como se pode observar na tabela 29.

Tabela 29 – Igualdade de proporções na variável construção do Projeto Educativo

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor do teste	p
A	Sim	43	0,83	0,50	.000
	Não	9	0,17		
	Total	52	1.00		
B	Sim	47	0,84	0,50	.000
	Não	9	0,16		
	Total	56	1.00		
C	Sim	48	0,87	0,50	.000
	Não	7	0,13		
	Total	55	1.00		

### 2.1.12. Papel desempenhado pelo líder na implementação do Projeto Educativo

No que diz respeito à Q16 pretendeu-se saber se o líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do Projeto Educativo.

Na tabela 30 constata-se que, 76,9% ( $f=40$ ) dos professores da escola A responderam “sim” e 23,1% ( $f=12$ ) responderam “não”. Dos professores da escola B 75% ( $f=42$ ) respondeu “sim” e 25% ( $f=14$ ) “não”. Quanto aos professores da escola C 83,6% ( $f=46$ ) respondeu “sim” e 16,4% ( $f=9$ ) “não”.

A maioria dos professores, nas três escolas, considerou que o líder tem um papel ativo no desempenho desta tarefa.

Tabela 30 – Papel do líder na implementação do Projeto Educativo

Implementação do Projeto Educativo	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Sim	40	76,9	42	75,0	46	83,6
Não	12	23,1	14	25,0	9	16,4

A análise estatística inferencial, realizada através do teste Binomial, indica que nas três escolas a percentagem de respondentes que considerou que o diretor tem um papel ativo na implementação do Projeto Educativo é significativamente diferente da percentagem de respondentes que considerou que o diretor não tem um papel ativo nesta tarefa [A ( $p = .000$ ;  $n = 52$ ); B ( $p = .000$ ;  $n = 56$ ) e C ( $p = .000$ ;  $n = 56$ )], como se observa na tabela 31.

Tabela 31 – Igualdade de proporções na variável implementação do Projeto Educativo

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor do teste	p
A	Sim	40	0,77	0,50	.000
	Não	12	0,23		
	Total	52	1.00		
B	Sim	42	0,75	0,50	.000
	Não	14	0,25		
	Total	56	1.00		
C	Sim	46	0,84	0,50	.000
	Não	9	0,16		
	Total	55	1.00		

### 2.1.13. Papel desempenhado pelo líder na construção do Regulamento Interno

No que se refere à Q17 procurou-se saber se o líder (diretor) desempenha um papel ativo na construção do Regulamento Interno.

A tabela 32 mostra que, 78,8% ( $f=41$ ) dos professores da escola A responderam “sim” e 21,2% ( $f=11$ ) responderam “não”. Dos professores da escola B 71,4% ( $f=40$ ) respondeu “sim” e 28,6% ( $f=16$ ) “não”. Quanto aos professores da escola C 74,5% ( $f=41$ ) respondeu “sim” e 25,5% ( $f=14$ ) “não”.

Verificou-se que, nas três escolas em análise, a maior parte dos professores considerou que o líder da sua escola tem um papel ativo na construção do Regulamento Interno.

Tabela 32 – Papel do líder na construção do Regulamento Interno

Construção do Regulamento Interno	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Sim	41	78,8	40	71,4	41	74,5
Não	11	21,2	16	28,6	14	25,5

Os resultados da análise inferencial das proporções, realizada através do teste Binomial, permite concluir que a percentagem de respondentes que considerou que o diretor desempenha um papel ativo na construção do Regulamento Interno é significativamente diferente da percentagem de respondentes que considerou o contrário [A ( $p = .000$ ;  $n = 52$ ), B ( $p = .002$ ;  $n = 56$ ) e C ( $p = .000$ ;  $n = 55$ )], como mostra a tabela 33.

Tabela 33 – Igualdade de proporções na variável construção do Regulamento Interno

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor do teste	p
A	Não	11	0,21	0,50	.000
	Sim	41	0,79		
	Total	52	1.00		
B	Sim	40	0,71	0,50	.002
	Não	16	0,29		
	Total	56	1.00		
C	Sim	41	0,75	0,50	.000
	Não	14	0,25		
	Total	55	1.00		

#### 2.1.14. Papel desempenhado pelo líder na implementação do Regulamento Interno

Relativamente à Q18 procurou-se saber se o líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do Regulamento Interno.

Na tabela 34 observa-se que, 67,3% ( $f=35$ ) dos professores da escola A responderam “sim” e 32,7% ( $f=17$ ) responderam “não”. Dos professores da escola B 71,4% ( $f=40$ ) respondeu “sim” e 28,6% ( $f=16$ ) “não”. Quanto aos professores da escola C 70,9% ( $f=39$ ) respondeu “sim” e 29,1% ( $f=16$ ) “não”.

Grande parte dos professores considerou que o líder da sua escola tem um papel ativo na implementação do Regulamento Interno.

Tabela 34 – Papel do líder na implementação do Regulamento Interno

Implementação do Regulamento Interno	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Sim	35	67,3	40	71,4	39	70,9
Não	17	32,7	16	28,6	16	29,1

A análise inferencial efetuada nas três escolas, através do teste Binomial, indica que a percentagem de respondentes que considerou que o diretor tem um papel ativo na implementação do Regulamento Interno é significativamente diferente dos respondentes que não têm a mesma opinião [A ( $p = .018$ ;  $n = 52$ ); B ( $p = .002$ ;  $n = 56$ ) e C ( $p = .003$ ;  $n = 55$ )], como se pode observar na tabela 35.

Tabela 35 – Igualdade de proporções na variável implementação do Regulamento Interno

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor do teste	p
A	Sim	35	0,67	0,50	.018
	Não	17	0,33		
	Total	52	1.00		
B	Sim	40	0,71	0,50	.002
	Não	16	0,29		
	Total	56	1.00		
C	Sim	39	0,71	0,50	.003
	Não	16	0,29		
	Total	55	1.00		

### 2.1.15. Importância atribuída pelo líder às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”

No que concerne à Q19 pretendeu-se saber se o líder (diretor) atribui uma importância de relevo às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”. Em caso afirmativo, saber como.

Na tabela 36 constata-se que, 75% ( $f=39$ ) dos professores da escola A responderam “sim” e 25% ( $f=13$ ) responderam “não”. Dos professores da escola B 87,5% ( $f=49$ ) respondeu “sim” e 12,5% ( $f=7$ ) “não”. Quanto aos professores da escola C 72,7% ( $f=40$ ) respondeu “sim” e 27,3% ( $f=15$ ) “não”.

A maior parte dos professores, nas três escolas, considerou que o seu líder (diretor) dá importância às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”.

A distribuição das frequências evidencia as categorias de respostas relativas à forma como os professores consideram que o diretor atribui importância às lideranças intermédias.

Na escola A, a maioria dos professores considerou que a importância atribuída às lideranças intermédias é concretizada através da valorização do trabalho desenvolvido (88,5%;  $f=46$ ), seguida da atribuição de responsabilidades (82,7%;  $f=43$ ) e de reuniões com os vários departamentos (26,9%;  $f=14$ ).

Na escola B a maioria dos professores considerou atribuição de responsabilidades (89,3%;  $f=50$ ), seguida da valorização do trabalho desenvolvido (83,9%;  $f=47$ ) e reuniões com os vários departamentos (1,8%;  $f=1$ ).

Na escola C a maioria dos professores considerou, à semelhança da escola B, atribuição de responsabilidades (43,6%;  $f=24$ ), seguida da valorização do trabalho desenvolvido (40%;  $f=22$ ) e de reuniões com os vários departamentos (27,3%;  $f=15$ ).

Tabela 36 – Importância atribuída pelo líder às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”

Importância dada às lideranças intermédias	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Sim	39	75,0	49	87,5	40	72,7
Não	13	25,0	7	12,5	15	27,3
Sem sim, explicito como						
a) Reuniões com os vários departamentos	14	26,9	1	1,8	15	27,3
b) Atribuição de responsabilidades	43	82,7	50	89,3	24	43,6
c) Valorização do trabalho desenvolvido	46	88,5	47	83,9	22	40,0

A análise estatística inferencial, realizada através do teste Binomial, indica que a percentagem de respondentes que considerou que o líder dá importância às lideranças intermédias é significativamente diferente dos que responderam não nas três escolas em análise [A ( $p = .000$ ;  $n = 52$ ); B ( $p = .000$ ;  $n = 56$ ) e C ( $p = .001$ ;  $n = 55$ )], conforme tabela 37.

Tabela 37 – Igualdade de proporções na variável importância atribuída pelo líder às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor do teste	p
A	Sim	39	0,75	0,50	.000
	Não	13	0,25		
	Total	52	1,00		
B	Sim	49	0,88	0,50	.000
	Não	7	0,13		
	Total	56	1,00		
C	Sim	40	0,73	0,50	.001
	Não	15	0,27		
	Total	55	1,00		

### 2.1.16. Qualidade da escola a nível dos processos educativos

Em relação à Q20 procurou-se averiguar a qualidade da escola a nível dos processos educativos.

A tabela 38 mostra que, 57,7% ( $f=30$ ) dos professores da escola A responderam “boa” e 42,3% ( $f=22$ ) responderam “muito boa”. Dos professores da escola B 67,9% ( $f=38$ ) respondeu “boa” e 30,4% ( $f=17$ ) “muito boa”. Quanto aos professores da escola C 81,8% ( $f=45$ ) respondeu “boa” e 12,7% ( $f=7$ ) “muito boa”.

Em todas as escolas, a maior parte dos professores considerou a sua escola como “boa” ao nível dos processos educativos.

Tabela 38 – Caracterização dos processos educativos

Processos educativos	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Insuficiente						
Suficiente			1	1,8	3	5,5
Boa	30	57,7	38	67,9	45	81,8
Muito boa	22	42,3	17	30,4	7	12,7

### 2.1.17. Qualidade da escola a nível dos resultados educativos

Em relação à Q21 procurou-se averiguar a qualidade da escola a nível dos resultados educativos.

Na tabela 39 observa-se que, 59,6% ( $f=31$ ) dos professores da escola A responderam “boa” e 40,4% ( $f=21$ ) responderam “muito boa”. Dos professores da escola B 76,8% ( $f=43$ ) respondeu “boa” e 21,4% ( $f=12$ ) “muito boa”. Quanto aos professores da escola C 87,2% ( $f=48$ ) respondeu “boa” e 7,3% ( $f=4$ ) “muito boa”.

A maior parte dos professores considerou que a sua escola é “boa” ao nível dos resultados educativos.

Tabela 39 – Caracterização dos resultados educativos

Resultados educativos	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Insuficiente						
Suficiente			1	1,8	3	5,5
Boa	31	59,6	43	76,8	48	87,2
Muito boa	21	40,4	12	21,4	4	7,3

### 2.1.18. Relação entre processos e resultados educativos

Quanto à Q22 procurou-se saber se os processos se relacionam como os resultados educativos.

Na tabela 40, observa-se que 69,2% ( $f=36$ ) dos professores da escola A responderam “sim” e 30,8% ( $f=16$ ) responderam “não”. Dos professores da escola B 85,7%

( $f=48$ ) respondeu “sim” e 14,3% ( $f=8$ ) “não”. Quanto aos professores da escola C 76,4% ( $f=42$ ) respondeu “sim” e 23,6% ( $f=13$ ) “não”.

Em todas as escolas analisadas, a maior parte dos professores respondeu “sim”.

Tabela 40 – Relação entre processos e resultados educativos

Processos e resultados educativos	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Sim	36	69,2	48	85,7	42	76,4
Não	16	30,8	8	14,3	13	23,6

Nas três escolas, os resultados da análise estatística das proporções, realizada através do teste Binomial, indica que a percentagem de respondentes que considerou que os processos e os resultados estão relacionados é significativamente diferente da percentagem de respondentes que considerou que processos e resultados não estão relacionados [A ( $p = .008$ ;  $n = 52$ ); B ( $p = .000$ ;  $n = 56$ ) e C ( $p = .000$ ;  $n = 56$ )], conforme tabela 41.

Tabela 41 – Igualdade de proporções na variável relação entre processos e resultados educativos

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor do teste	p
A	Sim	36	0,69	0,50	,008
	Não	16	0,31		
	Total	52	1,00		
B	Sim	48	0,86	0,50	,000
	Não	8	0,14		
	Total	56	1,00		
C	Sim	42	0,76	0,50	,000
	Não	13	0,24		
	Total	55	1,00		

### 2.1.19. Nível de qualidade das escolas estudadas

Relativamente à Q23 procurou-se saber se os professores consideram o estabelecimento de ensino onde lecionam uma “boa escola”. Em caso afirmativo saber o porquê.

A tabela 42, mostra que 86,5% ( $f=45$ ) dos professores da escola A responderam “sim” e 13,5% ( $f=7$ ) responderam “não”. Dos professores da escola B 82,1% ( $f=46$ ) respondeu “sim” e 17,9% ( $f=10$ ) “não”. Quanto aos professores da escola C 76,4% ( $f=42$ )



respondeu “sim” e 23,6% ( $f=13$ ) “não”. Observa-se que em todas as escolas, a maioria dos professores respondeu “sim”.

Através da distribuição de frequência, observa-se as categorias de respostas relativas aos fatores indicadores de uma “boa escola”.

Na escola A, a maior parte dos professores considerou que o seu estabelecimento de ensino é uma “boa escola” e indicou como fator principal a obtenção de bons resultados educativos (94,2%;  $f=49$ ), seguido de liderança forte e participativa (75%;  $f=39$ ), definição de boas metas (57,7%;  $f=30$ ), princípios de inclusão (48,1%;  $f=25$ ) a par de bom ambiente de trabalho (48,1%;  $f=25$ ), enfoque na aprendizagem (42,3%;  $f=22$ ) e trabalho colaborativo (17,3%;  $f=9$ ).

Na escola B a maior parte dos professores, também considerou, a obtenção de bons resultados educativos (80,4%;  $f=45$ ), seguido de liderança forte e participativa (62,5%;  $f=35$ ), princípios de inclusão (58,9%;  $f=33$ ), enfoque na aprendizagem (57,1%;  $f=32$ ), definição de boas metas (51,8%;  $f=29$ ), bom ambiente de trabalho (44,6%;  $f=25$ ) e trabalho colaborativo (32,1%;  $f=18$ ).

Na escola C à semelhança da escola A e B o fator mais apontado foi a obtenção de bons resultados educativos (83,6%;  $f=46$ ), seguido de princípios de inclusão (56,4%;  $f=31$ ), liderança forte e participativa (36,4%;  $f=20$ ), enfoque na aprendizagem (27,3%;  $f=15$ ), definição de boas metas (25,5%;  $f=14$ ), bom ambiente de trabalho (12,7%;  $f=7$ ) a par com trabalho colaborativo (12,7%;  $f=7$ ).

Tabela 42 – Fatores indicadores de uma “boa escola”

Fatores indicadores de uma “boa escola”	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Sim	45	86,5	46	82,1	42	76,4
Não	7	13,5	10	17,9	13	23,6
Se sim, porquê						
a) Definição de boas metas	30	57,7	29	51,8	14	25,5
b) Princípios de inclusão	25	48,1	33	58,9	31	56,4
c) Obtenção de bons resultados educativos	49	94,2	45	80,4	46	83,6
d) Enfoque na aprendizagem	22	42,3	32	57,1	15	27,3
e) Bom ambiente de trabalho	25	48,1	25	44,6	7	12,7
f) Trabalho colaborativo	9	17,3	18	32,1	7	12,7
g) Liderança forte e participativa	39	75,0	35	62,5	20	36,4

Tendo em conta a análise das proporções, realizada através do teste Binomial, verifica-se, na tabela 43 que a percentagem de respondentes que considerou que o seu estabelecimento de ensino é uma boa escola é significativamente diferente de 50% em todas as escolas [A ( $p = .000$ ;  $n = 52$ ); B ( $p = .000$ ;  $n = 56$ ) e C ( $p = .000$ ;  $n = 55$ )]. Ou seja, a proporção de sujeitos que respondeu sim é significativamente diferente da proporção de sujeitos que respondeu não.

Tabela 43 – Igualdade de proporções na variável «considera o estabelecimento de ensino onde leciona uma “boa escola”»

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor do teste	p
A	Sim	45	0,87	0,50	,000
	Não	7	0,13		
	Total	52	1,00		
B	Sim	46	0,82	0,50	,000
	Não	10	0,18		
	Total	56	1,00		
C	Sim	42	0,76	0,50	,000
	Não	13	0,24		
	Total	55	1,00		

### 2.1.20. Lideranças propulsoras da melhoria da escola

Em relação à Q24 pretendeu-se averiguar se os professores consideram as lideranças propulsoras da melhoria da escola.

Na tabela 44, observa-se que, 92,3% ( $f=48$ ) dos professores da escola A responderam “sim” e 7,7% ( $f=4$ ) responderam “não”. Dos professores da escola B 89,3% ( $f=50$ ) respondeu “sim” e 10,7% ( $f=6$ ) “não”. Quanto aos professores da escola C 90,9% ( $f=50$ ) respondeu “sim” e 9,1% ( $f=5$ ) “não”.

Constata-se que em todas as escolas, a maioria dos professores respondeu “sim”.

Tabela 44 – As lideranças exercidas são propulsoras da melhoria da escola

Melhoria da escola	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Sim	48	92,3	50	89,3	50	90,9
Não	4	7,7	6	10,7	5	9,1

Analisando as proporções das respostas, realizadas através do teste Binomial, pode concluir-se que a percentagem de respondentes que considerou que as lideranças

exercidas são propulsoras da melhoria na escola é significativamente diferente dos respondentes que responderam não [A ( $p = .000$ ;  $n = 52$ ); B ( $p = .000$ ;  $n = 56$ ) e C ( $p = .000$ ;  $n = 55$ )], como se observa na tabela 45.

Tabela 45 – Igualdade de proporções na variável as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola

Escolas	Categorias	n	Proporção observada	Valor do teste	p
A	Sim	48	0,92	0,50	.000
	Não	4	0,08		
	Total	52	1.00		
B	Sim	50	0,89	0,50	.000
	Não	6	0,11		
	Total	56	1.00		
C	Sim	50	0,91	0,50	.000
	Não	5	0,09		
	Total	55	1.00		

### 2.1.21. Atributos mais valorizados na liderança do diretor

No que diz respeito à Q25 pretendeu-se identificar o atributo que os professores mais valorizam na liderança exercida pelo diretor.

Os dados apresentados na tabela 46, indicam as categorias de respostas relativas aos atributos mais valorizados pelos professores na liderança exercida pelo diretor.

Na escola A, a maioria dos professores considerou a dedicação (38,5%;  $f=20$ ), seguida da preocupação com os bons resultados escolares (34,6%;  $f=18$ ), o respeito pela diversidade (19,2%;  $f=10$ ) e a inovação (7,7%;  $f=4$ ).

Na escola B, a maioria dos professores valorizaram a preocupação com os bons resultados escolares (32,1%;  $f=18$ ), seguida da inovação (23,2%;  $f=13$ ) a par com o respeito pela diversidade (23,2%;  $f=13$ ) e por último a dedicação (21,4%;  $f=12$ ).

Na escola C, à semelhança da escola A, a maior parte dos professores valorizou a dedicação (32,7%;  $f=18$ ), seguida da preocupação com os bons resultados escolares (29,1%;  $f=16$ ), a inovação (20%;  $f=11$ ) e o respeito pela diversidade (18,2%;  $f=10$ ).

Tabela 46 – Atributos mais valorizados na liderança do diretor

Atributos mais valorizados	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
a) Dedicação	20	38,5	12	21,4	18	32,7
b) Inovação	4	7,7	13	23,2	11	20,0
c) Respeito pela diversidade	10	19,2	13	23,2	10	18,2
d) Preocupação com os bons resultados escolares	18	34,6	18	32,1	16	29,1

### 2.1.22. Aspectos a melhorar na liderança do diretor

No que se refere à Q26 procurou-se identificar os aspectos que os professores consideram a melhorar na liderança exercida pelo diretor.

Na tabela 47, apresentam-se as categorias de respostas relativas aos aspectos que os professores consideraram que deveriam ser melhorados na liderança do diretor.

Na escola A, a maioria dos professores considerou a equidade na distribuição de funções pelos docentes (63,5%;  $f=33$ ), seguida das relações interpessoais (21,2%;  $f=11$ ) e maior envolvimento dos docentes nas decisões da organização escolar (13,5%;  $f=7$ ).

Na escola B, a maioria dos professores considerou a equidade na distribuição de funções pelos docentes (64,3%;  $f=36$ ), seguida das relações interpessoais (19,6%;  $f=11$ ) e maior envolvimento dos docentes nas decisões da organização escolar (16,1%;  $f=9$ ).

Na escola C, à semelhança da escola A e B, a maioria dos professores, considerou a equidade na distribuição de funções pelos docentes (49,1%;  $f=27$ ), seguida do maior envolvimento dos docentes nas decisões da organização escolar (29,1%;  $f=16$ ) e das relações interpessoais (21,8%;  $f=12$ ).

Tabela 47 – Aspectos a melhorar na liderança do diretor

Aspectos a melhorar	Escola A (n=52)		Escola B (n=56)		Escola C (n=55)	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
a) Relações interpessoais	11	21,2	11	19,6	12	21,8
b) Equidade na distribuição de funções pelos docentes	33	63,5	36	64,3	27	49,1
c) Maior envolvimento dos docentes nas decisões da organização escolar	7	13,5	9	16,1	16	29,1

## 2.2. Associações entre variáveis no total da amostra

### 2.2.1. O estilo de liderança e o papel do líder

**Hipótese (a):** Associação entre o estilo de liderança e o papel do líder na estrutura organizacional da escola

**Ha<sub>0</sub>:** não existe associação entre o estilo de liderança e o papel do líder na estrutura organizacional da escola.

**Ha<sub>1</sub>:** existe associação entre o estilo de liderança e o papel do líder na estrutura organizacional da escola.

A análise da relação entre o estilo de liderança e o papel do líder na estrutura organizacional da escola revela a existência de relação entre o estilo de liderança e “concretiza a missão da escola”,  $\chi^2_{(1)} = 7,966$ ;  $p = .005$ . A distribuição dos dados está apresentada na tabela 48.

Verifica-se que a maior parte dos respondentes (52,8%) considera que o líder tem um estilo de liderança democrática/partilhada e o seu papel é “concretiza a missão da escola”.

Em relação às restantes variáveis (desenvolve uma missão de futuro, define metas a atingir e transmite a cultura de escola à comunidade educativa) não foram encontradas relações estatisticamente significativas.

Tabela 48 – Distribuição percentual das variáveis estilo de liderança e o papel do líder [em N(%)]

Papel do líder		Na sua opinião, qual o estilo de liderança exercido pelo diretor desta escola?		$\chi^2$
		Autoritária/ diretiva	Democrática/ partilhada	
a) Desenvolve uma visão de futuro	Sim	15(9,2)	38(23,3)	0,208
	Não	35(21,5)	75(46,0)	
b) Define metas a atingir	Sim	25(15,3)	53(32,5)	0,133
	Não	25(15,3)	60(36,8)	
c) Concretiza a missão da escola	Sim	27(16,6)	86(52,8)	7,966**
	Não	23(14,1)	27(16,6)	
d) Transmite a cultura de escola à comunidade educativa	Sim	13(8,0)	41(25,2)	1,655
	Não	37(22,7)	72(44,2)	

Nota. \*\*  $p < .01$

### 2.2.2. O estilo de liderança e o tipo de cidadãos

**Hipótese (b):** Associação entre o estilo de liderança e o tipo de cidadãos que o líder procura que a escola forme

**H<sub>0</sub>:** não existe associação entre o estilo de liderança e o tipo de cidadãos que o líder procura que a escola forme.

**H<sub>1</sub>:** existe associação entre o estilo de liderança e o tipo de cidadãos que o líder procura que a escola forme.

Da análise da relação entre o estilo de liderança e o tipo de cidadãos que o líder procura que a escola forme resulta que existe relação entre o estilo de liderança democrática/partilhada e a variável “que saibam conviver com/e na diversidade”,  $\chi^2_{(1)} = 7,327$ ;  $p = .007$ . Na tabela 49 estão apresentados os valores da distribuição das variáveis.

Os resultados da tabela indicam que, no total, a maior parte dos respondentes (43,6%) considera que o líder tem um estilo de liderança democrática/partilhada e procura que a escola forme cidadãos que saibam conviver com/e na diversidade.

Com as restantes variáveis (responsáveis, críticos, criativos, participativos e motivados para a aprendizagem ao longo da vida) não foram encontrados resultados estatisticamente significativos.

Tabela 49 – Distribuição percentual das variáveis estilo de liderança e o tipo de cidadãos [em N(%)]

Tipo de cidadãos	Na sua opinião, qual o estilo de liderança exercido pelo diretor desta escola?		$\chi^2$	
		Autoritária/ diretiva		Democrática/ partilhada
a) Responsáveis	Sim	29(17,8)	79(48,5)	2,200
	Não	21(12,9)	34(20,9)	
b) Críticos	Sim	13(8,0)	32(19,6)	0,093
	Não	37(22,7)	81(49,7)	
c) Criativos	Sim	14(8,6)	32(19,8)	0,006
	Não	36(22,2)	80(49,4)	
d) Participativos	Sim	26(16,0)	65(39,9)	0,429
	Não	24(14,7)	48(29,4)	
e) Motivados p/ a aprendizagem ao longo da vida	Sim	20(12,3)	58(35,6)	1,782
	Não	30(18,4)	55(33,7)	
f) Que saibam conviver c/ e na diversidade	Sim	20(12,3)	71(43,6)	7,327**
	Não	30(18,4)	42(25,8)	

Nota. \*\* p < .01

### 2.2.3. O papel do líder na implementação do currículo formal e a sua participação na implementação de um currículo flexível

**Hipótese (c):** Associação entre o papel desempenhado pelo líder na implementação do currículo formal e a sua participação na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos

**H<sub>c0</sub>:** não existe associação entre o papel desempenhado pelo líder na implementação do currículo formal e a sua participação na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos.

**H<sub>c1</sub>:** existe associação entre o papel desempenhado pelo líder na implementação do currículo formal e a sua participação na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos.

Verifica-se que 61,1% dos respondentes considera que o líder participa na implementação de um currículo flexível e desempenha um papel ativo na implementação do currículo formal. Por outro lado, 23,5% considera que o líder não participa na implementação de um currículo flexível nem tem um papel ativo na implementação do currículo formal, como se pode observar na tabela 50.

Tendo em conta os resultados obtidos na análise inferencial, pode concluir-se que existe relação entre as variáveis em análise,  $\chi^2_{(1)} = 66,859$ ;  $p = .000$ .

Tabela 50 – Distribuição percentual das variáveis papel do líder na implementação do currículo formal e a sua participação na implementação de um currículo flexível [em N(%)]

		O líder participa na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos?		$\chi^2$
O líder desempenha um papel ativo na implementação do currículo formal?		Sim	Não	
Sim		99(61,1)	10(6,2)	66,859***
Não		15(9,3)	38(23,5)	

Nota. \*\*\*  $p < .001$

#### 2.2.4. O estilo de liderança e as estratégias usadas para envolver os docentes

**Hipótese (d):** Associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar

**Hd<sub>0</sub>:** não existe associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar.

**Hd<sub>1</sub>:** existe associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar.

A análise estatística efetuada indica que existe relação entre o estilo de liderança e a estratégia “procura consensos antes da tomada de decisões em Sede de Conselho Pedagógico”,  $\chi^2_{(1)} = 8,084$ ;  $p = .004$ . A distribuição das variáveis apresenta-se na tabela 51.

Verifica-se que a maioria dos respondentes (54%) considera que o líder tem um estilo de liderança democrática/partilhada e a estratégia usada para envolver os docentes na tomada de decisões é “procura consensos antes da tomada de decisões em Sede de Conselho Pedagógico”.

Tendo em conta as restantes estratégias (reunião das estruturas intermédias, as opiniões dos docentes são ouvidas e consideradas e sensibilização dos docentes para a

pertinência dos projetos a desenvolver) não foram encontradas relações estatisticamente significativas com o estilo de liderança.

Tabela 51 – Distribuição percentual das variáveis estilo de liderança e as estratégias usadas para envolver os docentes [em N(%)]

Estratégias para envolver os docentes		Na sua opinião, qual o estilo de liderança exercido pelo diretor desta escola?		$\chi^2$
		Autoritária/diretiva	Democrática/partilhada	
a) Reunião das estruturas intermédias	Sim	38(23,3)	76(46,6)	1,260
	Não	12(7,4)	37(22,7)	
b) Procura consensos antes da tomada de decisões em Sede de Conselho Pedagógico	Sim	28(17,2)	88(54,0)	8,084**
	Não	22(13,5)	25(15,3)	
c) As opiniões dos docentes são ouvidas e consideradas	Sim	20(12,3)	60(36,8)	2,379
	Não	30(18,4)	53(32,5)	
d) Sensibilização dos docentes para a pertinência dos projetos a desenvolver	Sim	25(15,3)	73(44,8)	3,083
	Não	25(15,3)	40(24,5)	

Nota. \*\*  $p < .01$

### 2.2.5. O estilo de liderança e as estratégias usadas para envolver a restante comunidade educativa

**Hipótese (e):** Associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar

**He<sub>0</sub>:** não existe associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar.

**He<sub>1</sub>:** existe associação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar.

A análise da relação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões indica, como mostra a tabela 52, que existe relação entre o estilo de liderança democrática/partilhada e a estratégia “promovendo a comunicação com os vários setores”,  $\chi^2_{(1)} = 4,889$ ;  $p = .027$ . Na tabela 52, podem observar-se os valores da distribuição dos dados.



Os dados obtidos indicam que, no total, a maior parte dos respondentes (52,1%) considera que o líder exerce um estilo de liderança democrática/partilhada e envolve a restante comunidade através da promoção da comunicação com os vários setores. No que diz respeito às restantes estratégias (reuniões informais; ouvindo opiniões dos diversos setores e partilhando informações) não foram encontrados resultados estatisticamente significativos.

Tabela 52 – Distribuição percentual das variáveis estilo de liderança e as estratégias usadas para envolver a restante comunidade educativa [em N(%)]

Estratégias para envolver a comunidade educativa		Na sua opinião, qual o estilo de liderança exercido pelo diretor desta escola?		$\chi^2$
		Autoritária/diretiva	Democrática/partilhada	
a) Através de reuniões informais	Sim	11(6,7)	17(10,4)	1,179
	Não	39(23,9)	96(58,9)	
b) Promovendo a comunicação com os vários setores	Sim	29(17,8)	85(52,1)	4,889*
	Não	21(12,9)	28(17,2)	
c) Ouvindo opiniões os diversos setores e partilhando informações	Sim	33(20,2)	84(51,5)	1,189
	Não	17(10,4)	29(17,8)	

Nota. \*  $p < .05$

### 2.2.6. O papel do líder na construção e implementação do Projeto Educativo

**Hipótese (f):** Associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Projeto Educativo

**Hf<sub>0</sub>:** não existe associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Projeto Educativo.

**Hf<sub>1</sub>:** existe associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Projeto Educativo

A distribuição dos dados indica que, no total, 67,5% dos respondentes consideraram que o líder tem um papel ativo na construção e na implementação do Projeto Educativo. Por outro lado, 4,3% dos respondentes consideraram que o líder não tem um papel ativo nesta área, como se observa na tabela 53.

A análise estatística inferencial permite afirmar que não existe relação entre o papel do líder na construção do Projeto Educativo e o seu papel na implementação do mesmo,  $\chi^2_{(1)} = 0,746; p = .388$

Tabela 53 – Distribuição percentual das variáveis papel do líder na construção e implementação do Projeto Educativo [em N(%)]

		Considera que o líder desempenha um papel ativo na implementação do PE?		$\chi^2$
		Sim	Não	
Considera que o líder desempenha um papel ativo na construção do PE?	Sim	110(67,5)	28(17,2)	0,746
	Não	18(11,0)	7(4,3)	

### 2.2.7. O papel do líder na construção e implementação do Regulamento Interno

**Hipótese (g):** Associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Regulamento Interno

**Hg<sub>0</sub>:** não existe associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Regulamento Interno.

**Hg<sub>1</sub>:** existe associação entre o papel assumido pelo líder na construção e implementação do Regulamento Interno.

Na tabela 54, estão apresentados os valores da distribuição das variáveis. No total, verifica-se que 54,6% dos respondentes consideraram que o líder tem um papel ativo na construção e implementação do Regulamento Interno, ao passo que, 9,8% consideraram que não.

A análise estatística efetuada indica que não existe relação entre o papel do líder na construção do Regulamento Interno e o seu papel na implementação do mesmo,  $\chi^2_{(1)} = 2,093$ ;  $p = .148$ .

Tabela 54 – Distribuição percentual das variáveis papel do líder na construção e implementação do Regulamento Interno [em N(%)]

		Considera que o líder desempenha um papel ativo na implementação do RI?		$\chi^2$
		Sim	Não	
Considera que o líder desempenha um papel ativo na construção do RI?	Sim	89(54,6)	33(20,2)	2,093
	Não	25(15,3)	16(9,8)	

### 2.2.8. Os processos e os resultados educativos

**Hipótese (h):** Associação entre a forma como são caracterizados os processos e os resultados educativos obtidos pela escola

**Hh<sub>0</sub>:** não existe associação entre a forma como são caracterizados os processos e os resultados educativos obtidos pela escola.

**Hh<sub>1</sub>:** existe associação entre a forma como são caracterizados os processos e os resultados educativos obtidos pela escola.

Tendo em conta a análise inferencial efetuada, pode afirmar-se que existem evidências estatísticas para se afirmar que a forma como os processos são caracterizados e a forma como os resultados são caracterizados estão relacionadas,  $r_s = .816$ ,  $p = .000$ , como mostra a tabela 55. Ou seja, existe uma relação forte e direta entre as variáveis, logo, quanto melhor a caracterização dos processos, melhor será a caracterização dos resultados e vice-versa.

Tabela 55 – Correlação entre a forma como são caracterizados os processos e os resultados educativos

	Processos educativos
Resultados educativos	.816***

Nota. \*\*\*  $p < .01$

### 2.2.9. O estilo de liderança e o nível de qualidade da escola, as lideranças intermédias e as lideranças propulsoras de melhoria

**Hipótese (i):** Associação entre as variáveis “considera este estabelecimento de ensino uma boa escola?”, “o líder atribui uma importância de relevo às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola?” e “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

**Hi<sub>0</sub>:** não existe associação entre as variáveis “considera este estabelecimento de ensino uma boa escola?”, “o líder atribui uma importância de relevo às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola?” e “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

**Hi<sub>1</sub>:** existe associação entre as variáveis “considera este estabelecimento de ensino uma boa escola?”, “o líder atribui uma importância de relevo às lideranças

intermédias na construção de uma “boa escola?” e “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

A interação entre as variáveis foi avaliada com uma análise Log-linear hierárquica de tipo backward (Field, 2009).

No total verifica-se que a maior parte dos respondentes (n=103) considera que as lideranças são propulsoras da melhoria das escolas; considera que o líder atribui importância às lideranças intermédias e que o seu estabelecimento de ensino é uma boa escola, como se observa na tabela 56.

Tabela 56 – Tabela de contingência que relaciona a variável boa escola cruzada com as variáveis lideranças propulsoras de melhorias e lideranças intermédias

		Boa escola			
		Sim		Não	
		Lideranças intermédias		Lideranças intermédias	
Lideranças propulsoras de melhorias		Sim	Não	Sim	Não
Sim		103	22	14	9
Não		8	0	3	4

De acordo com a modelação Log-linear hierárquica, o modelo mais parcimonioso capaz de descrever apropriadamente as distribuições observadas é o modelo: boa escola\*lideranças intermédias e boa escola\*lideranças propulsoras de melhorias. O rácio de verosimilhança foi  $G^2(2) = 3,697$ ;  $p = .157$ , como se pode observar na tabela 57.

Tabela 57 – Modelação Log-linear hierárquica para boa escola (escola) x lideranças propulsoras de melhorias (lid\_melh) x lideranças intermédias (lid\_int)

Modelo hierárquico	G <sup>2</sup>	g.l.	p
escola*lid_melh*lid_int	0,000	0	
escola*lid_melh, escola*lid_int, lid_melh*lid_inte	3,642	1	0,056
escola*lid_melh escola*lid_inter	3,697	2	.157

A interação entre as variáveis boa escola\*lideranças intermédias foi significativa,  $\chi^2_{(1)} = 10,421$ ;  $p = .002$ . O *rácio de chances* indica que a chance de o estabelecimento de ensino ser considerado bom é 3,86 vezes mais provável nos indivíduos que consideraram que o líder dá importância às lideranças intermédias do que os que não consideraram, como se pode observar na tabela 58.

Tabela 58 – Distribuição das variáveis boa escola\*lideranças intermédias

Boa escola	Lideranças intermédias		X <sup>2</sup>
	Sim	Não	
Sim	111	22	10,421***
Não	17	13	

Nota. \*\*\*  $p \leq .001$

Os valores do *rácio de chances* são calculados manualmente, através da fórmula (cf. Field, 2009):  $(111/17)/(22/13) = 6,53/1,69 = 3,86$

A interação entre as variáveis boa escola\*lideranças propulsoras de melhorias foi também significativa,  $\chi^2_{(1)} = 8,787$ ;  $p = .008$ . O *rácio de chances* indica que a probabilidade de a escola ser considerada como um bom estabelecimento de ensino é 4,76 vezes superior nos indivíduos que consideraram as lideranças como propulsoras de melhorias do que aqueles que não consideraram, como mostra a tabela 59.

Tabela 59 – Distribuição das variáveis boa escola\*lideranças propulsoras de melhorias

Boa escola	Lideranças propulsoras de melhoria		X <sup>2</sup>
	Sim	Não	
Sim	125	8	8,787**
Não	23	7	

Nota. \*\*  $p < .01$

Os valores do *rácio de chances* são calculados manualmente, através da fórmula (cf. Field, 2009)  $(125/23)/(8/7) = 5,43/1,14 = 4,76$

### 2.2.10. As lideranças fator-chave e as lideranças propulsoras da melhoria da escola

**Hipótese (j):** Associação entre as variáveis “considera as lideranças exercidas um fator-chave na organização das boas escolas?”, “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

**H<sub>0</sub>:** não existe associação entre as variáveis “considera as lideranças exercidas um fator-chave na organização das boas escolas?”, “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

**H<sub>1</sub>:** existe associação entre as variáveis “considera as lideranças exercidas um fator-chave na organização das boas escolas?”, “considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?”

Na tabela 60, estão apresentados os valores da distribuição das variáveis. Os dados obtidos indicam que a maioria dos respondentes (81%) considera que as lideranças

exercidas são propulsoras da melhoria da escola e que as lideranças são um fator-chave na organização das “boas escolas”.

A análise estatística efetuada indica que existe relação entre as duas variáveis ( $\chi^2_{(1)} = 6,156$ ;  $p = .028$ ). Note-se que se usou os resultados do teste exato, que são consonantes com a simulação de Monte Carlo, uma vez que as condições de utilização do teste não se verificaram.

Tabela 60 – Distribuição percentual das variáveis lideranças fator-chave e as lideranças propulsoras da melhoria da escola [em F(%)]

Considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?		Considera as lideranças um fator-chave na organização das “boas escolas”?		$\chi^2$
		Sim	Não	
Sim		132(81,0)	16(9,8)	6,156*
Não		10(6,1)	5(3,1)	

Nota. \*  $p < .05$

### 2.3. Diferenças entre as práticas de liderança nas escolas estudadas

#### 2.3.1. Estilo de liderança

Os resultados obtidos das ordens médias da variável estilo de liderança, como mostra a tabela 61, indicam que há diferenças significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 20,313$ ;  $p = .000$ .

Tabela 61 – Comparação das ordens médias da variável estilo de liderança pelas três escolas

	Escola A (n=52) Ordem média	Escola B (n=56) Ordem média	Escola C (n=55) Ordem média	H
Estilo de liderança	86,63	95,36	64,03	20,313***

Nota. \*\*\*  $p < .001$

Os resultados obtidos, tabela 62, indicam que existem diferenças entre as escolas A e C ( $U = 1033,5$ ;  $p = .003$ ) e entre as escolas B e C ( $U = 948$ ;  $p = .000$ ). Entre as escolas A e B não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 62 – Diferenças nos estilos de liderança das escolas estudadas

Escola	Estilo de liderança		U
	Ordem média	Ordem média	
A vs B	51,50	57,29	1300,0
B vs C	66,57	45,24	948,0***
A vs C	61,63	46,79	1033,5**

Nota. \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

### 2.3.2 Qualidades do líder

Em relação às qualidades do líder, a análise estatística efetuada, como se pode observar na tabela 63, indica que existem diferenças entre as escolas no que diz respeito à qualidade inspiração,  $H_{(2)} = 17,535$ ;  $p = .000$ .

Tabela 63 – Comparação das ordens médias da variável qualidades do líder pelas três escolas

Qualidades do líder	Escola A	Escola B	Escola C	H
	(n=52) Ordem média	(n=56) Ordem média	(n=55) Ordem média	
a) Tolerância psicológica	81,44	81,33	83,21	0,091
b) Carisma	85,95	84,16	76,06	1,803
c) Consideração individual	80,88	87,94	77,01	2,063
d) Estímulo intelectual	80,95	90,25	74,69	4,256
e) Inspiração	80,58	97,71	67,35	17,535***
f) Dedicção	83,35	85,47	77,19	1,313

Nota. \*\*\* p < .001

Estas diferenças situam-se entre as escolas B e C ( $U = 966,5$ ;  $p = .000$ ). Entre as restantes escolas não foram encontrados resultados estatisticamente significativos, como consta na tabela 64.

Tabela 64 – Diferenças nas qualidades do líder das escolas estudadas

Escola	Inspiração		U
	Ordem média	Ordem média	
A vs B	48,62	59,96	1150,0
B vs C	66,24	45,57	966,5***
A vs C	58,46	49,78	1198,0

Nota. \*\*\* p < .001

### 2.3.3. Papel do líder na estrutura organizacional da escola

Os resultados da análise efetuada indicam que há diferenças significativas entre as escolas em relação ao papel do líder “concretiza a missão da escola”,  $H_{(2)} = 34,284$ ;  $p = .000$ , como mostra tabela 65.

Tabela 65 – Comparação das ordens médias da variável papel do líder pelas três escolas

Papel do líder	Escola A (n=52)	Escola B (n=56)	Escola C (n=55)	H
	Ordem média	Ordem média	Ordem média	
a) Desenvolve uma missão de futuro	88,41	77,33	80,69	2,355
b) Define metas a atingir	86,88	80,84	78,56	1,179
c) Concretiza a missão da escola	85,06	101,18	59,58	34,284***
d) Transmite a cultura de escola à comunidade educativa	83,21	82,65	80,19	0,189

Nota. \*\*\*  $p < .001$

Como se pode observar na tabela 66, foram encontradas diferenças entre as escolas A e B ( $U = 1168$ ;  $p = .006$ ), entre as escolas A e C ( $U = 983$ ;  $p = .001$ ) e entre as escolas B e C ( $U = 754$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 66 – Diferenças no papel do líder das escolas estudadas

Escola	Concretização da missão da escola		U
	Ordem média	Ordem média	
A vs B	48,96	59,64	1168,0**
B vs C	70,04	41,71	754,0**
A vs C	62,60	45,87	983,0***

Nota. \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 2.3.4. Tipo de cidadãos que o líder pretende que a escola forme

Os resultados, como mostra a tabela 67, indicam que existem diferenças no tipo de cidadãos “responsáveis”,  $H_{(2)} = 22,140$ ;  $p = .000$ , “participativos”,  $H_{(2)} = 16,814$ ;  $p = .000$  e “que saibam conviver com e na diversidade”,  $H_{(2)} = 28,894$ ;  $p = .000$ .



Tabela 67 – Comparação das ordens médias da variável tipo de cidadãos pelas três escolas

Tipo de cidadãos	Escola A (n=52)	Escola B (n=56)	Escola C (n=55)	H
	Ordem média	Ordem média	Ordem média	
a) Responsáveis	84,42	97,86	63,56	22,140***
b) Críticos	73,61	85,70	86,17	4,033
c) Criativos	75,63	81,64	87,00	2,551
d) Participativos	96,06	85,98	64,65	16,814***
e) Motivados para a aprendizagem ao longo da vida	86,88	82,29	77,08	1,545
f) Que saibam conviver com e na diversidade	103,89	81,62	61,69	28,894***

Nota. \*\*\*  $p < .001$

Em relação ao tipo de cidadãos “responsáveis” foram encontradas diferenças entre as escolas A e C ( $U = 1064$ ;  $p = .008$ ) e as escolas B e C ( $U = 892$ ;  $p = .000$ ). Quanto ao tipo de cidadãos “participativos” os resultados indicam diferenças significativas entre as escolas A e C ( $U = 879$ ;  $p = .000$ ) e as escolas B e C ( $U = 1137$ ;  $p = .006$ ). Por fim, no que respeita ao tipo de cidadãos “que saibam conviver com e na diversidade” foram encontradas diferenças entre as escolas A e B ( $U = 1058$ ;  $p = .002$ ), entre as escolas A e C ( $U = 689,5$ ;  $p = .000$ ) e entre as escolas B e C ( $U = 1163,5$ ;  $p = .010$ ), como se pode observar na tabela 68.

Tabela 68 – Diferenças no tipo de cidadãos a formar nas escolas estudadas

Escola	Responsáveis			Participativos			Que saibam conviver com e na diversidade		
			U			U			U
	OM	OM		OM	OM		OM	OM	
<b>A vs B</b>	49,88	58,79	1216,0	57,96	51,29	1276,0	62,15	47,39	1058,0**
<b>B vs C</b>	67,57	44,22	892,0***	63,20	48,67	1137,0**	62,72	49,15	1163,5**
<b>A vs C</b>	61,04	47,35	1064,0**	64,60	43,98	879,0***	68,24	40,54	689,5***

Nota. \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 2.3.5. Valores que o líder preconiza numa escola que se quer inclusiva

Como se pode observar na tabela 69, foram encontradas diferenças significativas entre escolas quanto aos valores tolerância,  $H_{(2)} = 7,348$ ;  $p = .025$ , ajuda mútua,  $H_{(2)} = 7,661$ ;  $p = .022$ , respeito pela diversidade,  $H_{(2)} = 6,366$ ;  $p = .041$ , e partilha de experiência e saberes,  $H_{(2)} = 10,276$ ;  $p = .006$ .

Tabela 69 – Comparação das ordens médias dos valores do líder pelas três escolas

	<b>Escola A (n=52) Ordem média</b>	<b>Escola B (n=56) Ordem média</b>	<b>Escola C (n=55) Ordem média</b>	<b>H</b>
a) Equidade	82,54	81,88	78,57	0,306
b) Solidariedade	83,96	73,13	86,42	3,707
c) Tolerância	70,58	90,81	80,86	7,348*
d) Ajuda mútua	91,06	71,38	81,30	7,661*
e) Respeito pela diversidade	70,99	83,38	88,31	6,366*
f) Partilha de experiências e saberes	93,38	68,94	81,60	10,276**

Nota. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

No que diz respeito ao valor tolerância (T) foram encontradas diferenças significativas entre as escolas A e B ( $U = 1090$ ;  $p = .007$ ). Entre as restantes escolas não foram encontradas diferenças significativas. De forma semelhante, em relação ao valor ajuda mútua (AM) apenas foram encontradas diferenças significativas entre as escolas A e B ( $U = 1100$ ;  $p = .006$ ). Quanto ao valor respeito pela diversidade (RD) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as escolas A e C ( $U = 1081,5$ ;  $p = .016$ ). Não foram encontradas diferenças entre as outras escolas. Por fim, no valor partilha de experiências e saberes (PES) foram apenas encontradas diferenças entre as escolas A e B ( $U = 1014$ ;  $p = .001$ ), como se observa na tabela 70.

Tabela 70 – Diferenças no tipo de valores preconizados pelo líder nas escolas estudadas

Escola	T			AM			RD			PES		
	OM	OM	U	OM	OM	U	OM	OM	U	OM	OM	U
<b>A vs B</b>	47,46	61,04	1090,0**	61,35	48,14	1100,0**	50,19	58,50	1232,0	63,00	46,61	1014,0**
<b>B vs C</b>	58,28	51,54	1300,5	51,73	58,45	1301,0	53,38	56,72	1393,0	50,83	59,41	1250,5
<b>A vs C</b>	49,62	56,32	1202,0	56,21	49,85	1211,0	47,30	58,59	1081,5*	56,88	49,20	1176,5

Nota. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

### 2.3.6. Papel desempenhado pelo líder na implementação do currículo formal e de um currículo flexível

Como se pode observar na tabela 71, relativamente ao papel do líder na implementação do currículo formal, não foram encontradas diferenças significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 1,325$ ;  $p = .516$ . Quanto à participação do líder na implementação de um currículo flexível, os resultados indicam a existência de diferenças significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 10,628$ ;  $p = .005$ .

Tabela 71 – Comparação das ordens médias do papel do líder na implementação do currículo formal e de um currículo flexível pelas três escolas

Papel do líder	Escola A	Escola B	Escola C	H
	(n=52) Ordem média	(n=56) Ordem média	(n=55) Ordem média	
Implementação do currículo formal	76,94	84,11	84,64	1,325
Implementação de um currículo flexível	71,79	77,75	94,32	10,628**

Nota. \*\*  $p < .01$

Especificamente, foram encontradas diferenças entre as escolas A e C ( $U = 1012,5$ ;  $p = .002$ ). Entre as restantes escolas não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, como se pode observar na tabela 72.

Tabela 72 – Diferenças quanto à participação do líder na implementação de um currículo flexível nas escolas estudadas

Escola	Participação na implementação de um currículo flexível		U
	Ordem média	Ordem média	
A vs B	51,94	55,88	1323,0
B vs C	50,38	61,73	1225,0
A vs C	45,85	60,59	1012,5**

Nota. \*\*  $p < .01$

### 2.3.7. Lideranças fator-chave na organização das “boas escolas”

No que diz respeito à consideração das lideranças como um fator-chave na organização das boas escolas, como se observa na tabela 73, a análise estatística efetuada indica que não existem diferenças entre escolas,  $H_{(2)} = 0,303$ ;  $p = .860$ .

No entanto, em relação aos fatores explicativos desta consideração foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos fatores definição de metas a atingir,  $H_{(2)} = 8,890$ ;  $p = .012$ , preconização de boas práticas,  $H_{(2)} = 12,708$ ;  $p = .002$ , motivação para o sucesso educativo,  $H_{(2)} = 9,125$ ;  $p = .010$  e envolvimento da comunidade educativa,  $H_{(2)} = 7,234$ ;  $p = .027$ .

Tabela 73 – Comparação das ordens médias da variável lideranças como fator-chave na organização das boas escolas e respetivos fatores explicativos pelas três escolas

	Escola A (n=52) Ordem média	Escola B (n=56) Ordem média	Escola C (n=55) Ordem média	H
<b>Liderança como fator-chave</b>	82,47	83,14	80,39	0,303
a) Concretização da missão da escola	84,26	78,21	83,72	1,011
b) Definição de metas a atingir	93,83	71,66	81,35	8,890**
c) Preconização de boas práticas	84,11	71,46	90,75	12,708*
d) Motivação para o sucesso educativo	69,88	93,16	82,10	9,125**
e) Envolvimento na comunidade educativa	75,90	91,24	78,35	7,234*

Nota. \* p < .05; \*\* p < .01

No fator definição de metas a atingir (DM) foram encontradas diferenças significativas entre as escolas A e B ( $U = 1060$ ;  $p = .003$ ). Entre as restantes escolas não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Na variável preconização de boas práticas (PBP) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as escolas A e B ( $U = 1230$ ;  $p = .006$ ) e entre as escolas B e C ( $U = 1175,5$ ;  $p = .000$ ).

Em relação à variável motivação para o sucesso educativo (MSE) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as escolas A e B ( $U = 1040$ ;  $p = .003$ ).

Por fim, em relação à variável envolvimento da comunidade educativa (ECE) apenas foram encontradas diferenças entre as escolas A e B ( $U = 1182$ ;  $p = .018$ ), como se pode observar na tabela 74.

Tabela 74 – Diferenças quanto aos fatores explicativos da variável lideranças como fator-chave na organização das boas escolas pelas escolas estudadas

Escola	DM			PBP			MSE			ECE		
	OM	OM	U	OM	OM	U	OM	OM	U	OM	OM	U
<b>A vs B</b>	62,12	47,43	1060,0**	58,85	50,46	1230,0**	46,50	61,93	1040,0**	49,23	59,39	1182,0*
<b>B vs C</b>	52,73	59,33	1357,0	49,49	62,63	1175,5***	59,73	52,20	1331,0	60,35	51,57	1296,5
<b>A vs C</b>	58,21	50,02	1211,0	51,76	56,12	1313,5	49,88	57,90	1215,5	53,17	54,78	1387,0

Nota. \* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

### 2.3.8. Estratégias para envolver os docentes na tomada de decisões

Na análise das diferenças entre escolas no que diz respeito às estratégias usadas pelo líder para envolver os docentes na tomada de decisões foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em duas estratégias: “as opiniões dos docentes são ouvidas e

consideradas” (Eb),  $H_{(2)} = 45,086$ ;  $p = .000$ , e “procura consensos antes da tomada de decisões em Sede de Conselho Pedagógico” (Ec),  $H_{(2)} = 32,421$ ;  $p = .000$ , como se pode observar na tabela 75.

Tabela 75 – Comparação das ordens médias da variável estratégias de envolvimento dos docentes na tomada de decisões pelas três escolas

<b>Estratégias</b>	<b>Escola A (n=52) Ordem média</b>	<b>Escola B (n=56) Ordem média</b>	<b>Escola C (n=55) Ordem média</b>	<b>H</b>
a) Reuniões das estruturas intermédias	78,29	81,76	85,75	1,064
b) As opiniões dos docentes são ouvidas e consideradas	92,15	101,67	52,37	45,086***
c) Procura consensos em Sede de Conselho Pedagógico	88,26	98,22	59,56	32,421***
d) Sensibilização dos docentes para a pertinência dos projetos a desenvolver	81,59	82,48	81,90	0,014

Nota. \*\*\*  $p < .001$

Como se pode observar na tabela 76, em relação à estratégia “as opiniões dos docentes são ouvidas e consideradas”(Eb) foram encontradas diferenças entre as escolas A e C ( $U = 732$ ;  $p = .000$ ) e as escolas B e C ( $U = 608,5$ ;  $p = .000$ ). Entre as escolas A e B não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. No que diz respeito à estratégia “procura consensos antes da tomada de decisões em Sede de Conselho Pedagógico” (Ec) foram encontradas diferenças entre as escolas A e C ( $U = 926,5$ ;  $p = .000$ ) e as escolas B e C ( $U = 809,5$ ;  $p = .000$ ). Entre as escolas A e B também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 76 – Diferenças quanto aos fatores explicativos da variável estratégias de envolvimento dos docentes na tomada de decisões pelas três escolas

<b>Escola</b>	<b>Eb</b>		<b>U</b>	<b>Ec</b>		<b>U</b>
	<b>OM</b>	<b>OM</b>		<b>OM</b>	<b>OM</b>	
<b>A vs B</b>	51,23	57,54	1286,0	51,08	57,68	1278,0
<b>B vs C</b>	72,63	39,06	608,5***	69,04	42,72	809,5***
<b>A vs C</b>	67,42	41,31	732,0***	63,68	44,85	926,5***

Nota. \*\*\*  $p < .001$

### 2.3.9. Estratégias para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões

Como se pode observar na tabela 77, foram encontradas diferenças significativas entre as escolas nas estratégias apresentadas: reuniões informais,  $H_{(2)} = 14,123$ ;  $p = .001$ , promoção da comunicação com os vários setores,  $H_{(2)} = 19,014$ ;  $p = .000$ , e consideração pelas opiniões dos diversos setores e partilha de informações,  $H_{(2)} = 20,168$ ;  $p = .000$ .

Tabela 77 – Comparação das ordens médias da variável estratégias de envolvimento da restante comunidade educativa na tomada de decisões pelas três escolas

Estratégias	Escola A (n=52) Ordem média	Escola B (n=56) Ordem média	Escola C (n=55) Ordem média	H
a) Reuniões informais	88,38	69,46	88,75	14,123***
b) Promoção da comunicação com os vários setores	76,72	99,22	69,45	19,014***
c) Consideração pelas opiniões dos diversos setores e partilha de informação	100,30	77,35	69,44	20,168***

Nota. \*\*\*  $p \leq .001$

A respeito das “reuniões informais” (RI) foram encontradas diferenças entre as escolas A e B ( $U = 1118$ ;  $p = .000$ ) e as escolas B e C ( $U = 1175,5$ ;  $p = .000$ ). Relativamente à variável “promoção da comunicação com os vários setores” (PC) foram encontradas diferenças entre as escolas A e B ( $U = 1054$ ;  $p = .001$ ) e as escolas B e C ( $U = 977,5$ ;  $p = .000$ ). Por fim, quanto à variável “consideração pelas opiniões dos diversos setores e partilha de informações” (CO/PI) foram encontradas diferenças entre as escolas A e B ( $U = 1046$ ;  $p = .000$ ) e as escolas A e C ( $U = 888,5$ ;  $p = .000$ ), os dados apresentam-se na tabela 78.

Tabela 78 – Diferenças quanto às estratégias usadas para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões nas escolas estudadas

Escola	RI			PC			CO/PI		
	OM	OM	U	OM	OM	U	OM	OM	U
A vs B	61,00	48,46	1118,0***	46,77	61,68	1054,0***	62,38	47,18	1046,0***
B vs C	49,49	62,63	1175,5***	66,04	45,77	977,5***	68,67	53,28	1390,5
A vs C	53,88	54,12	1423,5	56,45	51,68	1302,5	64,41	44,15	888,5***

Nota. \*\*\*  $p \leq .001$

### 2.3.10. Papel do líder na construção e implementação do Projeto Educativo

Como se pode observar na tabela 79, relativamente ao papel do líder na construção do Projeto Educativo (PE) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre escolas,  $H_{(2)} = 0,464$ ;  $p = .793$ . Quanto ao papel do líder na implementação do Projeto Educativo também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 1,336$ ;  $p = .513$ .

Tabela 79 – Comparação das ordens médias do papel do líder na construção e implementação do Projeto Educativo pelas três escolas

Papel do líder	Escola A (n=52) Ordem média	Escola B (n=56) Ordem média	Escola C (n=55) Ordem média	H
Construção do PE	83,61	82,60	79,87	0,464
Implementação do PE	83,31	84,88	77,84	1,336

### 2.3.11. Papel do líder na construção e implementação do Regulamento Interno

Quanto à opinião dos respondentes sobre o papel que o líder desempenha na construção do Regulamento Interno (RI) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre escolas,  $H_{(2)} = 0,787$ ;  $p = .675$ . Em relação ao papel do líder na implementação do Regulamento Interno, também, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre escolas,  $H_{(2)} = 0,253$ ;  $p = .881$ , como se pode observar na tabela 80.

Tabela 80 – Comparação das ordens médias do papel do líder na construção e implementação do Regulamento Interno pelas três escolas

Papel do líder	Escola A (n=52) Ordem média	Escola B (n=56) Ordem média	Escola C (n=55) Ordem média	H
Construção do RI	78,74	84,79	82,25	0,787
Implementação do RI	84,14	80,79	81,21	0,253

### 2.3.12. Importância atribuída pelo líder às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”

Os resultados da análise estatística efetuada, apresentados na tabela 81, indicam que não existem diferenças significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 4,129$ ;  $p = .127$ .

No entanto, analisando a forma como o líder atribui essa importância, verifica-se que existem diferenças entre as escolas: na variável “realização de reuniões com os vários departamentos”,  $H_{(2)} = 15,596$ ;  $p = .000$ , “atribuição de responsabilidades”,  $H_{(2)} = 32,832$ ;  $p = .000$ , e “valorização do trabalho desenvolvido”,  $H_{(2)} = 37,331$ ;  $p = .000$ .

Tabela 81 – Comparação das ordens médias da importância das lideranças intermédias pelas três escolas

	Escola A (n=52) Ordem média	Escola B (n=56) Ordem média	Escola C (n=55) Ordem média	H
<b>Importância atribuída às lideranças intermédias</b>	84,88	74,69	86,73	4,129
a) Reuniões com os vários departamentos	88,94	68,46	89,23	15,596***
b) Atribuição de responsabilidades	90,89	96,27	59,06	32,832***
c) Valorização do trabalho desenvolvido	96,60	92,90	57,10	37,331***

Nota. \*\*\*  $p \leq .001$

Especificamente, na variável “realização de reuniões com os vários departamentos” (RR) foram encontradas diferenças entre as escolas A e B ( $U = 1090$ ;  $p = .000$ ) e as escolas B e C ( $U = 1147,5$ ;  $p = .000$ ). Quanto à variável “atribuição de responsabilidades” (AR) foram encontradas diferenças entre as escolas A e C ( $U = 871,5$ ;  $p = .000$ ) e as escolas B e C ( $U = 837$ ;  $p = .000$ ). Por fim, em relação à variável “valorização do trabalho desenvolvido” (VT) foram encontradas diferenças entre as escolas A e C ( $U = 737$ ;  $p = .000$ ) e as escolas B e C ( $U = 863,5$ ;  $p = .000$ ), os dados apresentam-se na tabela 82.

Tabela 82 – Diferenças quanto à forma como o líder atribui importância às lideranças intermédias nas escolas estudadas

Escola	RR		U	AR		U	VT		U
	OM	OM		OM	OM		OM	OM	
<b>A vs B</b>	61,54	47,96	1090,0***	52,65	56,21	1360,0	55,77	53,32	1390,0
<b>B vs C</b>	48,99	63,14	1147,5***	68,55	43,22	837,0***	68,08	43,70	863,5***
<b>A vs C</b>	53,90	54,09	1425,0	64,74	43,85	871,5***	67,33	41,40	737,0***

Nota. \*\*\*  $p < .001$

### 2.3.13. Qualidade da escola a nível dos processos e dos resultados educativos

Os resultados da análise estatística efetuada, como mostra a tabela 83, relativamente aos processos educativos indicam a existência de diferenças estatisticamente



significativas,  $H_{(2)} = 13,541$ ;  $p = .001$ , em relação aos resultados educativos, também, indicam diferenças estatisticamente significativas,  $H_{(2)} = 18,699$ ;  $p = .000$ .

Quanto à relação entre os processos e os resultados educativos os resultados obtidos indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 4,191$ ;  $p = .123$ .

Tabela 83 – Comparação das ordens médias dos processos e resultados educativos pelas três escolas

	Escola A (n=52) Ordem média	Escola B (n=56) Ordem média	Escola C (n=55) Ordem média	H
Processos educativos	94,63	84,09	67,93	13,541***
Resultados educativos	97,61	81,41	67,85	18,699***
Relação entre os processos e os resultados educativos	88,58	75,14	82,76	4,191

Nota. \*\*\*  $p \leq .001$

Como se pode observar na tabela 84, existem diferenças estatisticamente significativas entre as escolas A e C relativamente aos processos educativos ( $U = 962$ ;  $p = .000$ ) e aos resultados educativos ( $U = 910$ ;  $p = .000$ ), também existem diferenças estatisticamente significativas entre as escolas B e C quanto aos processos educativos ( $U = 1234$ ;  $p = .017$ ). Entre as escolas A e B não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 84 – Diferenças entre os processos e os resultados educativos nas escolas estudadas

Escola	Processos educativos		U	Resultados educativos		U
	OM	OM		OM	OM	
A vs B	58,13	51,13	1267,0	60,11	49,29	1164,5
B vs C	61,46	50,44	1234,0*	60,62	51,30	1281,5
A vs C	63,00	45,49	962,0***	64,00	44,55	910,0***

Nota. \*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 2.3.14. Nível de qualidade das escolas estudadas

Como se pode observar na tabela 85, os resultados obtidos indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre escolas,  $H_{(2)} = 1,848$ ;  $p = .397$ .

Contudo, analisando os diferentes fatores explicativos da avaliação do estabelecimento de ensino como uma boa escola, foram encontradas diferenças nos fatores “definição de boas metas”,  $H_{(2)} = 12,845$ ;  $p = .002$ , “enfoque na aprendizagem”,  $H_{(2)} =$

10,079;  $p = .006$ , “bom ambiente de trabalho”,  $H_{(2)} = 18,086$ ;  $p = .000$ , “trabalho colaborativo”,  $H_{(2)} = 6,877$ ;  $p = .032$ , e “liderança forte e participativa”,  $H_{(2)} = 17,055$ ;  $p = .000$ .

Tabela 85 – Comparação das ordens médias da variável boa escola pelas três escolas

	Escola A (n=52) Ordem média	Escola B (n=56) Ordem média	Escola C (n=55) Ordem média	H
<b>Boa escola</b>	77,97	81,55	86,26	1,848
a) Definição de boas metas	92,52	87,71	66,25	12,845**
b) Princípios de inclusão	76,68	85,53	83,44	1,376
c) Obtenção de bons resultados educativos	88,80	77,49	80,16	4,602
d) Enfoque na aprendizagem	81,98	94,07	69,73	10,079**
e) Bom ambiente de trabalho	92,68	89,88	63,87	18,086***
f) Trabalho colaborativo	79,11	91,20	75,37	6,877*
g) Liderança forte e participativa	96,13	85,94	64,64	17,055***

Nota. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Quanto à variável “definição de boas metas” (DM) foram encontradas diferenças significativas entre as escolas A e C ( $U = 969$ ;  $p = .001$ ) e as escolas B e C ( $U = 1134,5$ ;  $p = .005$ ). Na variável “enfoque na aprendizagem” (EA) apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as escolas B e C ( $U = 1080$ ;  $p = .002$ ). Em relação à variável “bom ambiente de trabalho” (BAT) a análise inferencial efetuada revela diferenças significativas entre as escolas A e C ( $U = 924,5$ ;  $p = .000$ ) e as escolas B e C ( $U = 1048,5$ ;  $p = .000$ ), com se pode observar na tabela 86.

Tabela 86 – Diferenças entre os fatores explicativos do nível de qualidade das escolas estudadas

Escola	DM		U	EA		U	BAT		U
	OM	OM		OM	OM		OM	OM	
<b>A vs B</b>	56,15	52,96	1370,0	50,35	58,36	1240,0	55,46	53,61	1406,0
<b>B vs C</b>	63,24	48,63	1134,5**	64,21	47,64	1080,0**	64,78	47,06	1048,5***
<b>A vs C</b>	62,87	45,62	969,0***	58,13	50,09	1215,0	63,72	44,81	924,5***

Nota. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

No que diz respeito à variável “trabalho colaborativo” (TC) apenas foram encontradas diferenças significativas entre as escolas B e C ( $U = 1241$ ;  $p = .015$ ). Por fim, em relação à variável “liderança forte e participativa” (LFP) foram encontradas diferenças entre as escolas A e C ( $U = 877,5$ ;  $p = .000$ ) e as escolas B e C ( $U = 1137,5$ ;  $p = .006$ ), como se observa na tabela 86.1.

Tabela 86.1 – Diferenças entre os fatores explicativos do nível de qualidade das escolas estudadas

Escola	TC		U	LFP		U
	OM	OM		OM	OM	
A vs B	50,35	58,36	1240,0	58,00	51,25	1274,0
B vs C	61,34	50,56	1241,0*	63,19	48,68	1137,5**
A vs C	55,26	52,81	1364,5	64,63	43,95	877,5***

Nota. \* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

### 2.3.15. Lideranças propulsoras da melhoria da escola

Os resultados da análise inferencial efetuada indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 0,294$ ;  $p = .863$ , como se pode observar na tabela 87.

Tabela 87 – Ordens médias das lideranças como propulsoras da melhoria da escola

	Escola A (n=52) Ordem média	Escola B (n=56) Ordem média	Escola C (n=55) Ordem média	H
Lideranças propulsoras de melhoria da escola	80,77	83,23	81,91	0,294

### 2.3.16. Atributos mais valorizados e aspectos a melhorar na liderança do diretor

No que diz respeito aos atributos mais valorizados na liderança do diretor das respetivas escolas, os dados estatísticos indicam que não existem diferenças significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 0,967$ ;  $p = .616$ .

Na análise das diferenças entre escolas nos aspectos a melhorar na liderança do respetivo diretor, a análise inferencial efetuada não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas,  $H_{(2)} = 1,562$ ;  $p = .458$ . Os dados apresentam-se na tabela 88.

Tabela 88 – Ordens médias dos atributos mais valorizados e dos aspectos a melhorar na liderança do diretor das escolas estudadas

	Escola A (n=52) Ordem média	Escola B (n=56) Ordem média	Escola C (n=55) Ordem média	H
Atributos	80,63	86,69	78,52	0,967
Aspetos a melhorar	77,26	80,02	86,94	1,562

## 2.4. Síntese conclusiva da análise dos resultados obtidos pelo questionário

A análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário aos professores sobre a liderança exercida nas escolas estudadas, em concordância com os objetivos de investigação e com quadro teórico, permitiu criar seis dimensões, apresentadas na figura 21. que se interligam no funcionamento organizacional da escola :

1. Práticas de liderança
  2. Papel do líder
  3. Cultura de escola
  4. Cultura de colaboração
  5. Processos e resultados educativos
  6. Fatores indicadores de “boas escolas”
- *As práticas de liderança* – inclui o estilo de liderança, as qualidades do diretor, as lideranças intermédias, a liderança fator-chave e a liderança propulsora da melhoria da escola;
  - *O papel do líder* – abrange o papel desempenhado por este na dinamização da estrutura organizacional da escola, nomeadamente na conceção e implementação de instrumentos de autonomia (PE e RI), na implementação do currículo formal e na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos;
  - *A cultura de escola* – inclui o tipo de cidadãos que o diretor procura que a escola forme e os valores que este preconiza na escola inclusiva;
  - *A Cultura de colaboração* – engloba as estratégias usadas pelo diretor para envolver a comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar;
  - *Os Processos e resultados educativos* – abrange a qualidade da escola e implica a caracterização dos processos e dos resultados e a relação entre os mesmos;
  - *Os Fatores indicadores de “boas escolas”* – remete para o nível de qualidade da escola.

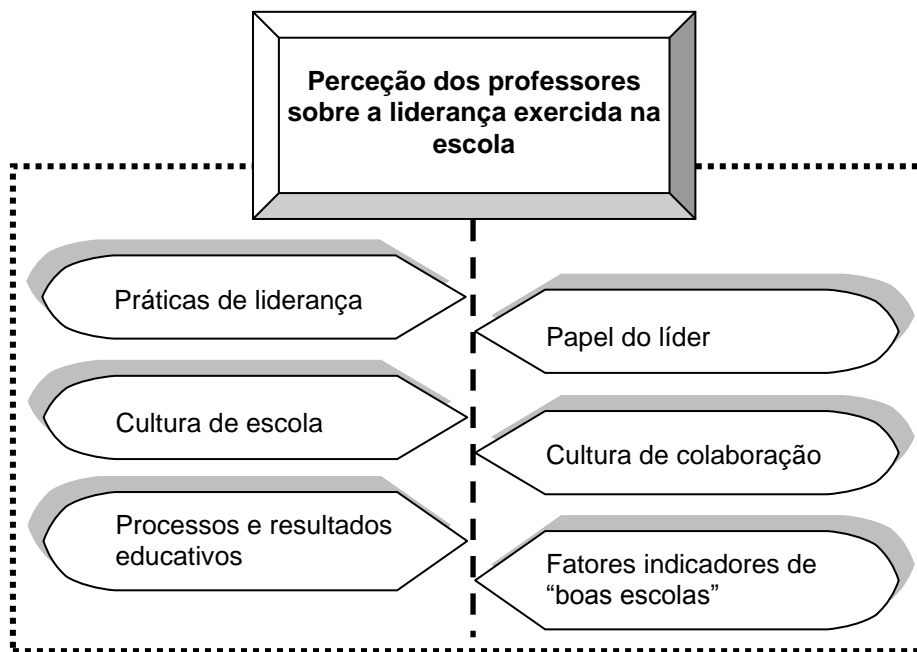


Figura 21 – Dimensões da liderança exercida nas escolas (elaboração própria).

No quadro 25, apresenta-se a síntese da análise dos resultados obtidos pela aplicação do questionário em correspondência com os objetivos de investigação, por se considerar a pertinência da sua leitura para posterior discussão dos resultados.

Quadro 25 – Síntese da análise dos resultados pela aplicação do questionário

Objetivos de investigação	Síntese da análise dos resultados pela aplicação do questionário
<p>1. Analisar o tipo de liderança das escolas estudadas.</p>	<p>Nas escolas A e B o estilo dominante é a liderança democrática/partilhada, enquanto que na escola C é a liderança autoritária/diretiva. A análise da incidência percentual do estilo de liderança, realizada através do teste Binomial, indica que na escola C, a percentagem de respondentes que considerou o estilo autocrático/diretivo não é significativamente diferente de 50% (<math>p = .788</math>; <math>n = 55</math>). Isto é, os estilos de liderança estão em igual proporção.</p> <p>A qualidade do líder mais considerada na escola A foi “carisma” enquanto que escola B e C foi “consideração “individual”.</p> <p>Relativamente ao atributo mais considerando na liderança do diretor, na escola A e C, a maioria dos professores considerou a “dedicação”, na escola B, a maioria dos professores valorizaram a “preocupação com os bons resultados escolares”.</p> <p>Em relação aos aspectos a melhorar na liderança do diretor, na escola A, B e C a maioria dos professores considerou a “equidade na distribuição de funções pelos docentes”.</p>

(Continua)

Quadro 25 (continuação)

<p><b>2.</b> Descrever o papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas”.</p>	<p>Quanto ao papel do líder os professores da escola A e B, na maioria, consideraram “concretiza a missão da escola”, na escola C a maioria dos professores consideraram “define as metas a atingir”.</p> <p>No que diz respeito ao tipo de cidadãos a formar, a escola A, a maioria dos professores consideraram que o líder procura que a escola forme cidadãos que saibam conviver com e na diversidade e na escola B e C, a maioria dos professores consideraram que o líder procura que a escola forme cidadãos “responsáveis”.</p> <p>No que concerne aos valores na escola A, a maioria dos professores consideraram partilha de experiências e saberes e a escola B e C os valores mais apontados pelos professores foram o respeito pela “diversidade”</p>
<p><b>3.</b> Analisar o papel do líder na implementação do currículo formal.</p>	<p>Em todas as escolas a maioria dos professores consideraram que o líder (diretor) tem um papel ativo na implementação do currículo formal.</p>
<p><b>4.</b> Verificar se a liderança exercida pelo líder promove a diferenciação curricular inclusiva.</p>	<p>Em todas as escolas a maioria dos professores considerou que o líder (diretor) tem um papel participativo na implementação de um currículo flexível.</p>
<p><b>5.</b> Inventariar razões pelas quais as lideranças são fator-chave na organização das “boas escolas”.</p>	<p>Em todas as escolas, a maioria dos professores considerou a liderança um fator-chave na organização da escola.</p> <p>Na escola A, a maioria dos professores apontaram a “definição de metas a atingir”, na escola B e C estas razões prendem-se sobretudo com a “concretização da missão da escola”.</p>
<p><b>6.</b> Estudar os processos desenvolvidos pelo líder para implicar a comunidade educativa na tomada de decisões.</p>	<p>No que diz respeito às estratégias usadas pelo líder para envolver os docentes, na escola A e B, a maioria dos professores consideraram “procura consensos em Sede de Conselho Pedagógico”, na escola C a maioria dos professores consideraram “reuniões das estruturas intermédias”.</p> <p>Em relação às estratégias usadas para envolver a restante comunidade educativa, na escola A e C, a maioria dos professores apontaram “consideração pelas opiniões dos diversos setores e partilha de informação”, na escola B a maioria dos professores consideraram “promoção da comunicação com os vários setores”.</p>
<p><b>7.</b> Descrever a participação do líder na construção do projeto educativo.</p>	<p>Em todas as escolas a maioria dos professores considerou que o líder (diretor) desempenha um papel ativo nesta tarefa.</p>

(Continua)

Quadro 25 (continuação)

<p><b>8.</b> Descrever a participação do líder na implementação do projeto educativo.</p>	<p>A maioria dos professores, nas três escolas, considerou que o líder tem um papel ativo no desempenho desta tarefa.</p>
<p><b>9.</b> Descrever a participação do líder na construção do regulamento interno.</p>	<p>Verificou-se que, nas três escolas em análise, a maior parte dos professores considerou que o líder da sua escola tem um papel ativo na construção do Regulamento Interno.</p>
<p><b>10.</b> Descrever a participação do líder na implementação do regulamento interno.</p>	<p>Grande parte dos professores considerou que o líder da sua escola tem um papel ativo na implementação do Regulamento Interno.</p>
<p><b>11.</b> Descrever a importância que o líder escolar atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”.</p>	<p>A maior parte dos professores, nas três escolas, considerou que o seu líder (diretor) dá importância às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”.</p> <p>Na escola A e C, a maioria dos professores considerou que a importância atribuída às lideranças intermédias é concretizada através da “valorização do trabalho desenvolvido”, na escola B a maioria dos professores considerou “atribuição de responsabilidades”.</p>
<p><b>12.</b> Caracterizar os processos educativos das escolas estudadas.</p>	<p>Em todas as escolas, a maior parte dos professores considerou a sua escola como boa ao nível dos processos educativos.</p>
<p><b>13.</b> Caracterizar os resultados educativos das escolas estudadas.</p>	<p>A maior parte dos professores considerou que a sua escola é boa ao nível dos resultados educativos.</p>
<p><b>14.</b> Analisar a relação entre os processos e os resultados educativos das escolas estudadas.</p>	<p>Em todas as escolas analisadas, a maior parte dos professores respondeu “sim”.</p>
<p><b>15.</b> Analisar o nível de qualidade das escolas estudadas.</p>	<p>Em todas as escolas, a maioria dos professores respondeu “sim”.</p> <p>Na escola A, B e C, a maior parte dos professores considerou que o seu estabelecimento de ensino é uma “boa escola” e indicou como fator principal a obtenção de bons resultados educativos.</p> <p>Em todas as escolas, a maioria dos professores consideram as lideranças propulsoras da melhoria da escola.</p>

Fonte: (elaboração própria).

## CAPÍTULO VII

### **Discussão dos resultados**

---

A simples apresentação dos dados não é suficiente. É preciso ainda apreciá-los e interpretá-los. O investigador dá conta do contexto do estudo e dos resultados já publicados na sua interpretação dos resultados. (...) O investigador examina os principais resultados da investigação ligando-os ao problema, às questões ou às hipóteses.

(Fortin, 2009, p. 495)



Neste capítulo pretende-se responder às questões de investigação relacionando a interpretação dos resultados obtidos pela análise do *corpus* documental e pela aplicação do questionário com o quadro teórico de referência.

A discussão dos resultados segue a lógica dos objetivos definidos (cf. Capítulo V ponto 2.4), face à questão de investigação:

Como são exercidas as lideranças na construção das “boas escolas”?

Objetiva-se descrever e analisar o sentido e as práticas subjacentes ao exercício das lideranças no contexto das “boas escolas”.

Como ponto de partida, apresenta-se na figura 22, as dimensões da liderança exercida em contexto das escolas objeto de estudo, construídas através da análise dos resultados ao *corpus* documental (cf. figura 20) e da análise dos resultados pela aplicação do questionário (cf. figura 21), consideradas complementares à discussão dos resultados, fundamentadas e devidamente explicitadas no decorrer de cada ponto em discussão.

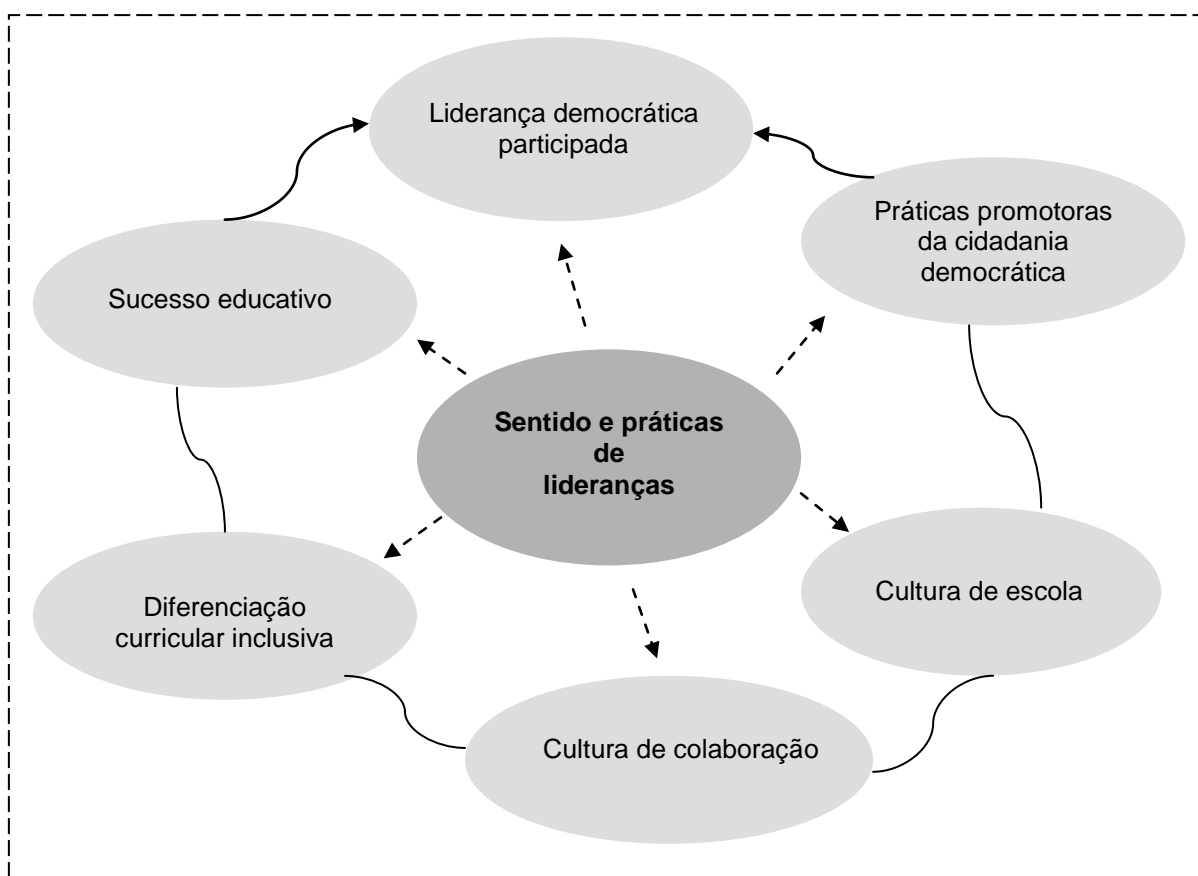


Figura 22 – Dimensões da liderança exercida em contexto das escolas objeto de estudo (elaboração própria).

Resume-se a análise da informação obtida em forma de inferências (cf. capítulo VI ponto 1 e 2), sintetiza-se os contributos teóricos e evidencia-se a significância da sua aplicação à presente pesquisa (Tuckman, 2012), com enfoque na análise comparativa entre os estilos de liderança identificados empiricamente nas escolas estudadas e os processos similares constantes na literatura referente às escolas democráticas.

## 1. Tipo de liderança

Nas três escolas objeto de estudo, os diretores definem o *estilo de liderança* exercido no âmbito de democracia participada, evidenciam o trabalho de equipa e a importância em envolver a comunidade educativa no trabalho a desenvolver e a implementar na escola. Destaca-se a preocupação do diretor da escola C em “potenciar os líderes que há”. Aferindo-se, aqui as qualidades de um bom líder que segundo Bolívar (2003), “dá espaço de manobra”, permite que a organização ‘se movimente catalisando iniciativas, contribui para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento profissional, passando o ‘testemunho’ a outros professores” (p.255).

No que respeita à perceção dos professores relativamente ao estilo de liderança exercido pelo diretor, pela aplicação do questionário, constata-se que nas escolas A e B o estilo dominante é a liderança democrática/partilhada e que na escola C é a liderança autoritária/diretiva. Os resultados obtidos das ordens médias da variável estilo de liderança, indicam que há diferenças significativas entre as escolas A e C ( $U = 1033,5$ ;  $p = .003$ ) e entre as escolas B e C ( $U = 948$ ;  $p = .000$ ). Entre as escolas A e B não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Constata-se, assim, uma contradição entre o considerado pelo diretor da escola C e os professores desta escola, contudo, a análise da incidência percentual do estilo de liderança, realizada através do teste Binomial, indica que a percentagem de respondentes que considerou o estilo autocrático/diretivo não é significativamente diferente de 50% ( $p = .788$ ;  $n = 55$ ). Isto é, os estilos de liderança estão em igual proporção. As opiniões estão divididas entre os professores que responderam ao questionário, não permitindo determinar objetivamente, qual o estilo de liderança exercido. Pode-se inferir, tendo presente a palavras do diretor “não sou autoritário”, que este clima de indefinição por parte dos professores quanto ao seu estilo de liderança lhe é perceptível. Conquanto o referido pelo RAEE, enquadra o estilo deste diretor no âmbito da democracia participada “A liderança, mobilizadora da participação e responsabilização dos restantes órgãos e estruturas, é assumida pelo Director, sendo pautada pela negociação na tomada de decisões”. Assim

como a análise das restantes respostas obtidas pela aplicação do questionário se consideram enquadradas no estilo de liderança democrático/partilhado exercido pelo diretor desta escola, bem como as restantes categorias aqui em discussão, resultantes da triangulação dos dados.

Na *visão e estratégia*, em todas as escolas estudadas, está implícito o princípio “respeito pelas regras democráticas” espelhado na concretização de estratégias que pretendem melhorar o sucesso educativo privilegiando a inclusão de todos os alunos, num trabalho articulado e dinâmico consciente da necessidade de aumentar a diversidade da oferta educativa. Está patente, a existência de um planeamento estratégico, assim como o trabalho de autoavaliação, contudo os procedimentos requerem consolidação e sistematização.

A liderança exercida pelo Conselho Executivo é dinâmica e motivadora o que reflete a concretização das metas na prestação de um serviço educativo de qualidade. É atribuída às lideranças intermédias uma importância fundamental no apoio ao desenvolvimento da atividade organizativa da escola. Sendo a liderança de topo, na figura do diretor, determinante na corresponsabilização dos restantes órgãos e estruturas nas decisões organizativas da escola. O que se coaduna com as palavras de Pereira (2010) ao referir que os estilos de liderança democrático e participativo assentam “em combinatórias de poder intermédio” (p.101), o que implica de acordo com Sergiovanni (2004) que o líder, assim como os seus seguidores assumam níveis de compromisso elevados e de responsabilidade conjunta no desenvolvimento de metas, também, partilhadas.

As parcerias e protocolos, por sua vez, apontam para uma visão e estratégia que envolve a participação de toda a comunidade educativa.

Na visão de futuro a inovação constitui-se como um ponto forte, sendo projetado por um lado o sucesso escolar dos alunos, por outro, a realização profissional dos docentes.

Quanto aos objetivos, estes são definidos com clareza nos documentos orientadores da escola e são do conhecimento dos encarregados de educação. A estratégia de gestão operacionalizada pelo diretor está em consonância com os documentos estruturantes das dinâmicas organizativas da escola.

A qualidade da formação é contemplada na visão e estratégia incorporando como objetivos o sucesso e a participação aliado ao rigor e à reflexão.

A abertura ao meio prima pela divulgação nos meios de comunicação locais e espaços públicos das atividades realizadas, sendo de salientar que todo o trabalho é orientado para os resultados e para a qualidade do processo educativo, no adquirir de competências assentes em princípios para uma cidadania participativa, apoiada numa liderança democrática que valoriza a inovação e as tecnologias de informação,

desenvolvendo e reforçando um processo de comunicação dinâmico e a fortificação de relações sociais.

Os valores descritos apontam para a equidade e justiça na construção e dignificação da escola pública, uma escola democrática, alicerçada em lideranças fortes, “uma escola em que todos pensem”, o que remete para a escola aprendente (Alarcão, 2001). Numa “escola em que todos pensem”, como assinala Ramos e Diogo (2003) “as lideranças escolares revelam-se elementos chave na mudança e desenvolvimento das escolas, na sua capacidade em descobrir novos significados para os processos de ensino e de aprendizagem (...)” (p. 92).

A *visão e estratégia* delineada nas três escolas sedimenta as práticas de liderança aí exercidas, assentes na democracia participada. O que reflete, de acordo com Álvarez (2001) as qualidades de um bom líder escolar: desenvolver uma visão de futuro, que concretize a missão da escola através de um quadro de valores; de traçar estratégias que objetivem as metas a atingir; de promover o compromisso de toda a equipa educativa e incentivá-la a ultrapassar os obstáculos.

Em todas as escolas a *motivação e empenho* manifesta-se através de atitudes e ações dos membros da comunidade educativa. Verificou-se, por um lado a integração dos alunos na comunidade através da formação em contexto, por outro, o trabalho colaborativo entre os docentes, o que se reflete no prestígio das escolas no seio da comunidade, no estreitar de relações, na corresponsabilização e empenho de toda a comunidade educativa na construção e implementação de projetos mobilizadores de ideias, saberes e experiências que se unem num esforço comum para responder às necessidades de todos os alunos. O que se plasma no sentido das palavras de Sergiovanni (2004) ao considerar que a liderança nas organizações escolares é “o desenvolvimento de um compromisso amplo para com valores partilhados e concepções que se tornam numa fonte mobilizadora de autoridade para a orientação de tarefas” (p. 120). Reforçando a ideia de que “a liderança escolar deve estar direccionada para o estabelecimento de ligações morais mútuas entre pais, professores e alunos, bem como às suas responsabilidades de acordo com a definição dada pelos seus propósitos partilhados” (idem, p.120).

Destaca-se, também o papel da liderança na figura do diretor, apoiado pelo Conselho Geral, nas práticas de uma liderança participada o que aumenta a coesão ao nível da gestão pedagógica, podendo-se aferir motivação e empenho por parte da restante comunidade educativa, a qual revela gosto e sentimento de pertença pelo espaço escola, o que contribui para um bom clima de escola. Tal como refere Maria de Fátima Sanches (1998) a liderança intervêm nos processos de tomada de decisões e no grau de abertura à comunidade envolvente.

A *abertura à inovação* está presente em todas as escolas estudadas, de forma clara e dinamizadora de ações e estratégias definidas e concretizáveis através de um trabalho de equipa. É referido de forma consistente a sua importância nos processos de mudança, sendo estes, promotores de iniciativas pedagógicas que correspondam às necessidades dos alunos e da comunidade, assentes na diversificação da oferta educativa, objetivando a excelência educativa.

São apontadas as tecnologias de informação e comunicação, assim como a adesão a projetos nacionais e internacionais, como meios de abertura à inovação.

Neste processo ressalta o trabalho de equipa e a disponibilidade da equipa diretiva, na partilha de interesses e de responsabilidades face à questão da inovação, o que contribui para o reconhecimento de uma imagem positiva, por parte da comunidade educativa.

No que diz respeito às *parcerias, protocolos e projetos* é referida a sua importância na construção da comunidade escolar e na melhoria da prestação do serviço educativo. São apontadas diversas parcerias, protocolos e projetos por todas as escolas estudadas, sendo amplamente referenciada a importância destas no desenvolvimento dos projetos implementados.

As *qualidades do líder* descritas pelos diretores das três escolas alicerçam-se no estilo de liderança democrática participada, estando incrustada na cultura democrática de participação: no “motivar”; no “distribuir tarefas”; no “envolver e corresponsabilizar” e no “respeitar os princípios da gestão democrática”. Remete-se, aqui, para o papel do líder, cabendo-lhe transmitir a cultura da escola, a toda a comunidade educativa para que esta se aproprie dela, garantindo um papel central aos professores e mantendo a coesão dos membros do grupo em torno de princípios e valores morais que estão na base da liderança democrática (Fullan, 2001). Assinala-se, ainda, a diferenciação cultural como riqueza universal, garante do direito à diferença (Sacristán, 2002).

Relativamente à perceção dos professores, pela análise das frequências, verifica-se que a qualidade mais considerada na escola A foi o “carisma”, na escola B e C a qualidade mais apontada foi “consideração individual”.

Relativamente ao atributo mais considerado na liderança do diretor, na escola A e C, a maioria dos professores considerou a “dedicação”, na escola B, a maioria dos professores valorizaram a “preocupação com os bons resultados escolares”. Os dados estatísticos indicam que não existem diferenças significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 0,967$ ;  $p = .616$ .

Em relação aos aspectos a melhorar na liderança do diretor, na escola A, B e C a maioria dos professores considerou a “equidade na distribuição de funções pelos docentes”.

A análise inferencial efetuada não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas,  $H_{(2)} = 1,562$ ;  $p = .458$ .

A análise dos dados aponta para uma liderança “democracia participada” em que as qualidades do líder se definem no âmbito de uma “cultura democrática participativa”, dá prioridade a uma cultura partilhada, pretende o desenvolvimento de contextos democráticos e preconiza a aprendizagem contínua (Ramos & Diogo, 2003).

Os resultados obtidos sugerem reforçar o sentido e as práticas de lideranças exercidas nas escolas em estudo, sob a perspetiva da liderança democrática de cariz transformacional, a qual defende uma liderança compartilhada com os membros da comunidade educativa, considera o diretor escolar como líder formal que promove as decisões partilhadas entre todos os atores educativos no desenvolvimento da missão da escola. Defende, a escola como organização que aprende, alicerçada em valores democráticos e na cultura da colaboração, em que os professores têm um papel fundamental na reestruturação da organização da escola e na qualidade das aprendizagens (Bolívar, 2003; Sergiovanni, 2004).

## 2. O papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas”

Pela análise do *corpus* documental, constata-se que o *papel do líder*, em todas as escolas, está relacionado com o estilo de liderança democrática participada, está espelhado nas práticas da cidadania democrática, realça-se: o “envolver o maior número de pessoas numa organização como a escola”; o “ouvir os docentes”; a “comunicação tem que ser farta” e “manutenção de atitudes e valores indispensáveis ao exercício de uma cidadania responsável”, a par de “competem-nos traçar um rumo” e “ter objetivos”. O que sustenta o papel chave dos líderes considerado pela OCDE (2009), que se resume, no estabelecimento de uma estreita relação com pais/família/comunidade.

O *tipo de cidadãos a formar*, nas três escolas, remete para a cidadania democrática, salienta-se: o “formar para a cidadania”; o “formar todos os alunos”; “que se integrassem bem na sociedade”. Destaca-se o facto de todas as escolas se considerarem, de forma implícita ou explícita, como escolas inclusivas, o que confirma o propósito de formar para a cidadania democrática.

Verifica-se que os *valores preconizados*, pelas três escolas, se relacionam com o *tipo de cidadãos a formar*, valores estes que assumem os propósitos da cidadania democrática, sublinha-se: a “cidadania participada”; a “solidariedade entre todos”; a “tolerância” e o “respeito pela diferença”. Infere-se que nos valores preconizados reside o

respeito pelas raízes culturais de cada aluno, numa interação real com “Os valores que a escola elege e que pretende que marquem a sua cultura” (Santos et al., 2009, p.21).

Os princípios de *equidade e justiça*, são descritos amplamente pelas três escolas, destacam-se: “reconhecimento da pluralidade”; “respeito e a valorização da diversidade” e a “igualdade de oportunidades”, que no seu todo remetem para a prática da cidadania democrática, estabelecendo-se uma relação estreita com o estilo de liderança exercido nas referidas escolas, a par dos *tipo de cidadãos a formar* e dos *valores preconizados*.

Nos dados obtidos pela análise do questionário, verifica-se pela análise das frequências, que os professores da escola A e B, na maioria, consideraram que o líder (diretor) “concretiza a missão da escola”, na escola C a maioria dos professores consideraram “define metas a atingir”.

No que diz respeito ao *tipo de cidadãos a formar*, na escola A, a maioria dos professores consideraram que o líder procura que a escola forme cidadãos que saibam conviver com e na diversidade e na escola B e C, a maioria dos professores consideraram que o líder procura que a escola forme cidadãos “responsáveis”.

No que concerne aos *valores* na escola A, a maioria dos professores consideraram “partilha de experiências e saberes” e a escola B e C os valores mais apontados pelos professores foram o “respeito pela diversidade”.

A análise dos resultados permite aferir que o papel do líder se fundamenta em três princípios: i) promover a democracia; ii) partilhar responsabilidades com a comunidade educativa e iii) promover a diversidade no ensino e na aprendizagem (Bolívar, 1997; 2003; Sergiovanni, 2004; Hargreaves & Fink, 2007).

Esta análise, sugere ainda, um paralelo entre os estudos referenciados no quadro teórico e o presente estudo no que se reporta ao estilo de liderança versus papel do líder. Relativamente à “Escola da Ponte: defender a escola pública” (Canário & Trindade 2004), este paralelo contempla especificamente, o estilo de liderança “democrática e participativa”; os valores preconizados “democráticos, da cidadania e da justiça” e o contexto educativo “inclusivo”. Quanto às “Escolas de Futuro” (Santos et al., 2009), o paralelo remete para as práticas preconizadas, mais especificamente para o “estabelecimento de uma visão para a escola” e na “definição de valores assumidos pela liderança da escola”. Em relação ao “Estilos de liderança e escola democrática” (Torres & Palhares, 2009), o paralelo reside fundamentalmente na “liderança escolar como processo de regulação cultural e simbólica”, ressalta-se o papel do líder em conferir à escola pública um sentido cívico e democrático.

### 3. O líder e a implementação do currículo formal

Nas *ações para a implementação do currículo formal*, a opinião dos três diretores é semelhante, é feita a alusão aos normativos e são descritos os respetivos procedimentos, está plasmada a importância do currículo formal e o papel do diretor junto dos departamentos disciplinares para a implementação do mesmo. O currículo formal constitui o “conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos” (Roldão, 1999b, p.49).

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, verifica-se que, em todas as escolas a maioria dos professores consideraram que o líder (diretor) tem um papel ativo na implementação do currículo formal, não foram encontradas diferenças significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 1,325$ ;  $p = .516$ .

Os resultados obtidos afirmam que o currículo formal constitui a linha mestra de ação dos professores (Sousa, 2007). Contudo, no decurso da análise do *corpus* dos dados, constata-se que as escolas em estudo são referenciadas como escolas inclusivas, pode-se desta forma inferir que existe um equilíbrio entre o currículo formal, definido a nível central e a diferenciação curricular inclusiva, a nível de cada escola (Roldão, 1999a), contemplando as particularidades de cada aluno, na aquisição de competências e na partilha de saberes em contexto de sala de aula.

### 4. O líder e a promoção da diferenciação curricular inclusiva

No *tipo de participação na implementação de um currículo flexível*, está patente a participação ativa de todos os diretores. Destaca-se as ações descritas conducentes à diferenciação curricular inclusiva, nomeadamente: a adaptação do currículo formal, a inclusão dos alunos dentro da sala de aula e a implementação de projetos que contemplam a diversidade dos alunos. O que requer uma outra matriz escolar, em que os professores olhem a especificidade de cada aluno e o currículo atenda à diferença de cada um. Portanto, trata-se “de entender o currículo como um espaço *decisional* em que (...) a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção” (Zabalza, 2001, p.47).

Ressalta-se, também, as dificuldades na implementação do currículo flexível, por parte dos professores por estarem “agarrados” ao currículo formal e a importância da formação no concretizar das ações para a implementação do currículo flexível.



Aqui, espelha-se o desafio da educação inclusiva “responder a todas as crianças e combater a exclusão” (Ainscow & Ferreira, 2003, p. 104), assente numa cultura organizacional pautada pelos valores da equidade, da qualidade e da diferenciação.

Constata-se que em todas as escolas, a *diferenciação e apoios* é uma prática corrente, sublinha-se a referência à inclusão e à intervenção precoce. Evidencia-se a diferenciação curricular inclusiva, no apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais. É manifesta a preocupação em promover o sucesso educativo no concretizar da igualdade de oportunidades. O que remete para uma reflexão sustentada nas palavras de (Sapon-Shevin, 2007) “explorar honestamente as diferenças, dando oportunidade aos alunos de experimentar e compreender a diversidade dentro de uma comunidade segura e protectora” (p.289), o que implica “renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade” (Roldão, 2003b, p.163).

É referido o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e a equipa de Apoios Educativos, na procura de respostas educativas adequadas às necessidades de cada aluno. Sublinha-se que o currículo é entendido como “um projecto construído e assumido por todos os actores educativos” (Ramos & Costa, 2004, p.82).

Salienta-se a existência de professores tutores, a designar pelo diretor, para acompanhar os alunos no decorrer do seu processo educativo, na forma de apoios educativos e modalidades de educação especial. Sustenta-se, que a “diferenciação pressupõe (...) que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objectivos e competências diferentes” (Rodrigues, 2003, p.93).

Quanto à *abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem* é referida a diversificação da oferta educativa, salienta-se os percursos curriculares alternativos que pretendem responder às necessidades dos alunos, visando por um lado a continuidade dos estudos e por outro, a orientação para a vida ativa. Destaca-se a oferta educativa no âmbito da componente artística, cultural, ambiental e de educação para a saúde. É referida a implementação de projetos, clubes que contemplam diversas atividades promotoras de aprendizagens que visam o desenvolvimento de competências e aquisição de valores. Os objetivos definidos abrangem o desenvolvimento de atitudes e competências baseadas em valores para uma cidadania democrática, para uma participação ativa na escola e na sociedade “global”. Destaca-se, ainda a valorização da escola multicultural, e neste âmbito, os princípios do direito à diferença e da igualdade de oportunidades como linha de ação na valorização da diversidade cultural, o que implica um currículo flexível que atenda a heterogeneidade cultural (Leite, 2002).

Faz-se referência ao cumprimento do currículo formal numa interligação com um currículo alternativo, numa gestão flexível do currículo de forma a melhorar as aprendizagens de todos os alunos. Pode-se inferir que a diferenciação curricular, no seio das escolas estudadas, é “entendida como a expressão dialéctica de necessidades sociais novas face à escola e ao seu currículo” (Roldão, 2003a, p.13), em que surge a necessidade de “gerir o currículo numa lógica diferenciadora (...) no sentido de tomar em consideração a diversidade dos públicos escolares para mais adequadamente promover o sucesso das suas aprendizagens” (Roldão, 2003b, p.152).

Todas as escolas contemplam e implementam ações que viabilizam a abrangência do currículo a par da valorização dos saberes e das aprendizagens de todos os alunos. Destaca-se, contudo, a gestão flexível do currículo e a valorização e reconhecimento do mérito não só académico, como cívico. O que sustenta a perspetiva de Sapon-Shevin (2007), englobar as diferenças de cada aluno como parte integrante do currículo e respeitar essas diferenças através do programa da escola.

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, verifica-se que em todas as escolas a maioria dos professores considerou que o líder (diretor) tem um papel participativo no desempenho desta tarefa, contudo, foram encontradas diferenças significativas entre as escolas A e C ( $U = 1012,5$ ;  $p = .002$ ).

Do resultado dos dados pode-se inferir que as práticas de diferenciação curricular inclusivas preconizadas nas escolas em estudo articulam “a finalidade social do currículo que é, por natureza, comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são inevitavelmente diversos” (Roldão, 2003a, p.22).

## **5. Razões pelas quais as lideranças são fator-chave na organização das “boas escolas”**

Os diretores das três escolas são unânimes em considerar a *liderança fator-chave na organização da escola*, referem-se à “liderança forte”, uma “liderança partilhada e negociada” como responsável e determinante na organização e funcionamento da escola.

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, verifica-se que em todas as escolas a maior parte dos professores, também, considera as lideranças fator-chave na organização da escola, a análise estatística efetuada indica que não existem diferenças entre escolas,  $H_{(2)} = 0,303$ ;  $p = .860$ .

A distribuição de frequências evidência a categoria de respostas obtidas: na escola A, a maioria dos professores apontaram a “definição de metas a atingir”; na escola B e C estas razões prendem-se sobretudo com a “concretização da missão da escola”.

Os dados obtidos (no total da amostra) indicam que a maioria dos respondentes (81%) considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria da escola e que as lideranças são um fator-chave na organização das “boas escolas”. A análise estatística efetuada indica que existe relação entre as duas variáveis ( $\chi^2_{(1)} = 6,156$ ;  $p = .028$ ).

Os resultados obtidos corroboram com a perspetiva de Bolívar (2003). Este autor considera determinante uma liderança forte para a melhoria escolar, aponta dois pressupostos, por um lado, o papel fundamental que desempenha na dinamização da organização da escola, por outro, o papel que detém no desenvolvimento profissional dos recursos humanos de que dispõem. No quadro destas ideias “a liderança mais do que dirigir de uma forma linear o que tem de fazer, deve é coordenar as múltiplas formas e ideias com a finalidade de providenciar e construir uma visão da mudança” (p.264).

## **6. O líder e a implicação da comunidade educativa na tomada de decisões**

Constata-se que, nas três escolas estudadas, os diretores desenvolvem estratégias de *forma a envolver os docentes nas decisões escolares*, ações que se relacionam com o *papel do líder*, nomeadamente no que concerne a “ouvir as pessoas na tomada de decisões”; “tomamos sempre as decisões em conjunto” e “envolvendo e responsabilizando”.

Estes resultados enquadram-se no perspetivado por Bolívar (2003) ao defender ser fundamental criar e fortalecer uma liderança múltipla dos professores que: partilhem conhecimentos; tomam decisões conjuntas no âmbito das questões administrativas e de gestão da escola; se responsabilizem conjuntamente por projetos particulares; promovam e desenvolvam currículos alternativos; atuem de forma a melhorar as competências de todos os professores. Fullan (2001) reforça esta questão ao referir a importância de se desenvolverem lideranças fortes, em que a partilha de ideias e a colaboração entre docentes sejam parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado.

Estes resultados sustentam-se, ainda, no preconizado pela Comissão das Comunidades Europeias (2008) ao considerarem que é no desenvolvimento de lideranças assentes nos princípios de cooperação e de descentralização de competências, uma liderança partilhada por professores com qualidades de liderança, que se concretiza a eficiência e a equidade dos sistemas de educação o que conduz impreterivelmente ao bem-

-estar dos indivíduos, logo a uma sociedade mais justa e solidária, equitativa e defensora do bem-estar social.

Nas ações a implementar para o envolvimento da restante comunidade educativa, os diretores das três escolas, traçam estratégias contempladas no quadro legal. Verificando-se à semelhança da análise da subcategoria *Forma de envolver os docentes nas decisões escolares*, uma relação com o *papel do líder*, que se plasma na comunicação que se estabelece entre o diretor e a comunidade educativa.

Nas escolas estudadas, verifica-se também, que a *participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa* se concretiza de forma efetiva, numa estreita ligação escola/família revelando-se uma cultura de colaboração. Pode-se aferir à escola cidadã – *uma escola para todos* – em que todos os membros da comunidade educativa têm direito a participar nas decisões a nível político, administrativo e pedagógico, em prol dos interesses dos alunos e da escola (Apple & Beane, 2000).

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, quanto às estratégias para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar, verifica-se que: na escola A e B, a maioria dos professores consideraram “procura consensos em Sede de Conselho Pedagógico”, na escola C a maioria dos professores consideraram “reuniões das estruturas intermédias”. Em relação às estratégias usadas para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar, verifica-se que: na escola A e C, a maioria dos professores apontaram “consideração pelas opiniões dos diversos setores e partilha de informação”; na escola B a maioria dos professores consideraram “promoção da comunicação com os vários setores”.

A análise da relação entre o estilo de liderança e as estratégias usadas pelo líder para envolver a restante comunidade educativa na tomada de decisões indica (no total da amostra), que existe relação entre o estilo de liderança e a estratégia “promoção da comunicação com os vários setores”,  $\chi^2_{(1)} = 4,889$ ;  $p = .027$ .

Por se tratarem, de escolas que preconizam valores para uma cidadania democrática, pode-se inferir da importância de lideranças baseadas em valores “que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais”. (Sergiovanni, 2004, p. 37).

## 7. A participação do líder na construção do Projeto Educativo

Nas três escolas o *papel desempenhado pelo líder na construção do PE* remete para o quadro legal, sendo unânime, a importância da sua participação na construção deste documento. É mencionada a equipa responsável pela sua elaboração, os documentos que estão na base da sua construção e respetivos procedimentos, no seguimento do quadro legal. No que concerne à implementação de estratégias, destaca-se a visão, a qual se centra na escola inclusiva e na cidadania participada.

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, em todas as escolas a maioria dos professores considerou que o líder (diretor) desempenha um papel ativo nesta tarefa, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre escolas,  $H_{(2)} = 0,464$ ;  $p = .793$ .

Os resultados obtidos sustentam o quadro legal que preconiza “boas lideranças e até lideranças fortes (...) para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola (...)” (DL 75/08 de 22 de abril). Uma liderança forte, dinâmica e motivadora, uma liderança democrática, caracterizada pela partilha de poder, com destaque para a cooperação, a responsabilidade, a flexibilidade e a parceria (Diogo, 2004).

Realça-se, ainda, no âmbito dos valores para uma cidadania participada a importância de uma liderança forte que na perspetiva de Santos et al., (2009) “estabelece um projeto educativo para a escola, e que o consegue transmitir de forma que se transforme no projeto de todos, partilhado por todos, e fomentador de uma cultura de escola com valores de referência para a comunidade escolar” (p.17).

## 8. A participação do líder na implementação do Projeto Educativo

O *papel desempenhado pelo líder na implementação do PE*, nas três escolas, remete para a monitorização e para o trabalho contínuo de acompanhamento.

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, a maioria dos professores, nas três escolas, considerou que o líder tem um papel ativo no desempenho desta tarefa, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 1,336$ ;  $p = .513$ .

A distribuição dos dados indica que, no total, 67,5% dos respondentes consideraram que o líder tem um papel ativo na construção e na implementação do Projeto

Educativo. Por outro lado, 4,3% dos respondentes consideraram que o líder não tem um papel ativo nesta área.

A análise estatística inferencial permite afirmar que não existe relação entre o papel do líder na construção do Projeto Educativo e o seu papel na implementação do mesmo,  $\chi^2_{(1)} = 0,746$ ;  $p = .388$ .

Na *conceção planeamento e desenvolvimento da atividade*, as três escolas consideram o PE como documento estruturante da escola. Salienta-se, ainda, a existência do trabalho de colaboração na construção e implementação das atividades/projetos.

Dos dados obtidos pode-se aferir que o projeto educativo sendo um “documento que consagra a orientação” educativa da escola requer um trabalho colaborativo na sua implementação, competindo ao diretor submeter à aprovação do conselho geral a proposta de projeto educativo, elaborado pelo conselho pedagógico, do qual é presidente. Ao conselho pedagógico cabe o acompanhamento e a avaliação da sua execução (DL 75/08 de 22 de abril).

## 9. O papel do líder na construção do Regulamento Interno

Quanto ao *papel desempenhado pelo líder na construção do RI*, nas três escolas estudadas, destaca-se o facto deste documento ser elaborado de forma participada pela comunidade educativa e por refletir o quadro de valores, podendo-se aferir uma relação com a subcategoria *Valores preconizados*, no quadro da cidadania democrática.

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, verificou-se que, nas três escolas em análise, a maior parte dos professores considerou que o líder da sua escola tem um papel ativo na construção do Regulamento Interno, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre escolas,  $H_{(2)} = 0,787$ ;  $p = .675$ .

Os resultados obtidos sustentam o quadro legal ao referir que na elaboração deste documento deve “participar a comunidade escolar, em especial através do funcionamento do conselho geral” (DL 51/2012 de 5 de setembro).

## 10. O líder e a implementação do Regulamento Interno

O *papel desempenhado pelo líder na implementação do RI*, não é unânime na perspetiva dos diretores. Sendo um documento normativo, os diretores da escola A e da escola C consideram a importância do mesmo na regulação do funcionamento da escola e como tal é levado à prática, de acordo com o referido pelo diretor da escola B “o

regulamento não tem de passar à prática”, destas palavras infere-se, na perspetiva deste diretor, tratar-se de um documento que não passa da “gaveta”:

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, verifica-se que a maioria dos professores considerou que o diretor da sua escola tem um papel ativo na implementação do Regulamento Interno, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre escolas,  $H_{(2)} = 0,253$ ;  $p = .881$ .

No total da amostra, verifica-se que 54,6% dos respondentes consideraram que o líder tem um papel ativo na construção e implementação do Regulamento Interno, ao passo que, 9,8% consideraram que não.

A análise estatística efetuada indica que não existe relação entre o papel do líder na construção do Regulamento Interno e o seu papel na implementação do mesmo,  $\chi^2_{(1)} = 2,093$ ;  $p = .148$ .

Na *conceção planeamento e desenvolvimento da atividade*, as três escolas consideram o RI como mecanismo de autoregulação.

Aferindo para o enquadramento legal, cabe ao conselho geral aprovar este documento, o qual é “publicado no Portal das Escolas e na escola, em local bem visível e adequado” entregue aos alunos e do conhecimento dos pais aquando da matrícula, fazendo-os subscrever em “declaração anual, em duplicado, de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral” (DL 51/2012 de 5 de setembro).

## **11. Grau de importância atribuído pelo líder às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”**

A *importância atribuída às lideranças intermédias* é unânime na perspetiva dos três diretores, destacam o papel destas lideranças na condução do processo educativo, salienta-se as palavras do diretor da escola C ao referir que os “diretores de turma são digamos a peça chave”.

Nas três escolas estudadas no *acompanhamento da prática letiva em sala de aula*, destaca-se o facto do trabalho colaborativo entre os agentes educativos ser considerado um “catalisador” de resultados sólidos que sendo promotores de “saberes e de culturas”, sustentados pela qualidade científica e pedagógica visam o sucesso dos alunos.

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, verifica-se que, a maior parte dos professores, nas três escolas, considerou que o seu líder (diretor) dá importância às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”. Os resultados da análise

estatística efetuada, indicam que não existem diferenças significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 4,129$ ;  $p = .127$ .

A distribuição das frequências evidencia as categorias de respostas relativas à forma como os professores consideram que o diretor atribui importância às lideranças intermédias: na escola A, a maioria dos professores considerou que a importância atribuída às lideranças intermédias é concretizada através da “valorização do trabalho desenvolvido”, na escola B e C a maioria dos professores considerou “atribuição de responsabilidades”.

Pode-se aferir do resultado dos dados a importância das lideranças intermédias para o sucesso da liderança de topo, sustentando a perspectiva de Whitaker (2000) ao considerar que a liderança “procura incessantemente encontrar novos e eficientes caminhos de integração da actividade humana, activando competências e habilitações e delegando poderes para o desempenho pleno e activo de um papel de liderança” (p.91). As lideranças intermédias são fundamentais na articulação entre a liderança de topo e a restante comunidade educativa, num trabalho colaborativo e gerador de consensos “com a finalidade última de promover o sucesso educativo” (Oliveira, 2000, p. 48).

## 12. Caracterização dos processos educativos das escolas

Na *caracterização dos processos educativos*, verifica-se unanimidade nas respostas, os três diretores consideram a existência de uma boa organização ao nível dos processos educativos. As evidências apontam para: “tradição de grande empenhamento”; “abertura a métodos diversificados”; a importância da “gestão dos núcleos disciplinares” e na “gestão dos currículos”; “experiência dos docentes” e “vontade em melhorar as práticas didáticas”.

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, verifica-se que, em todas as escolas, a maior parte dos professores considerou a sua escola como boa ao nível dos processos educativos, os resultados da análise estatística efetuada, indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 13,541$ ;  $p = .001$ .

Pode-se aferir que processos escolares se fundamentam na resposta à *diversidade dos alunos*, em que o professor se depara, por um lado, com currículo tradicional, que permite aos alunos o acesso aos métodos e descobertas científicas (Connel, 1997), por outro, com uma liderança escolar assente em princípios democráticos, em que assume um papel de (co)responsabilização na construção das decisões, na conceção e na operacionalização de um currículo flexível baseado nas necessidades da escola e dos seus alunos (Zabalza, 2001).



### 13. Caracterização dos resultados educativos das escolas

Na *caracterização dos resultados educativos*, todos os diretores apontam os bons resultados obtidos, ressalta-se tratar-se de escolas inclusivas com bons resultados e salienta-se na obtenção dos mesmos o trabalho realizado pela escola e pelos professores. Pode-se aferir aos processos democráticos referidos em Apple e Beane (2000), em que o professor em sala de aula é fundamental, fazendo apelo à cooperação e participação de planificações efetivamente democráticas respeitando as necessidades e as habilidades de cada aluno, desenvolvendo práticas promotoras de justiça e de equidade, varrendo as desigualdades e reforçando o valor da diversidade arraigada na dignidade humana.

Nas três escolas estudadas, o *sucesso acadêmico* é considerado alcançado. Os objetivos e as estratégias implementadas nas escolas refletem-se nos indicadores: “sucesso escolar no quadro do currículo nacional”; “melhorar as aprendizagens”; “processos de supervisão e monitorização face à avaliação interna e externa”; “valores de cidadania”; “diversificação da oferta educativa”; “aquisição e aplicação do Saber, Saber-Ser, Saber-Estar e Saber-Fazer” e na “integração social bem-sucedida”.

Quanto à *participação e desenvolvimento cívico*, é referida uma cultura de participação que possibilite aos alunos a continuidade dos estudos e a inserção na vida ativa, salienta-se neste contexto o desenvolvimento de diversas temáticas direcionadas para os valores de uma cidadania democrática e o estabelecimento de parcerias e projetos, indo ao encontro das necessidades dos alunos, fazendo cumprir as metas do PE.

A *valorização e impacto das aprendizagens* é considerada pelas três escolas estudadas, as ações desenvolvidas encontram-se plasmadas nos indicadores: “importância da qualificação escolar”; “diversificar a oferta educativa”; “participação em parcerias, projetos”; “valorização do mérito e valores cívicos” e “integração crítica e ativa na sociedade”.

O *acompanhamento da prática letiva em sala de aula* é referido, nas três escolas, como “catalisador mais sólido de resultados”; como promotor de “saberes e culturas”, de uma flexibilidade construtiva de ouvir e compreender e no cooperar das práticas entre docentes reflexo de relações transdisciplinares assegurando a qualidade científica e pedagógica, num incentivo ao trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos.

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, verifica-se que, a maior parte dos professores considerou que a sua escola é boa ao nível dos resultados educativos. Os resultados da análise estatística efetuada, indicam diferenças estatisticamente significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 18,699$ ;  $p = .000$ .

Da análise dos resultados pode-se inferir que o *saber*, o *fazer* e o *dever* do professor são indissociáveis das práticas curriculares, que contemplam as necessidades e interesses de todos os alunos “numa planificação participada, atingindo decisões que vão ao encontro das preocupações, aspirações e interesses mútuos” (Apple & Beane, 2000 p.32), evidenciando-se um clima propício às aprendizagens promotoras de igualdade de oportunidades “numa escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (DL 3/2008 de 7 de janeiro).

#### **14. Relação entre os processos e os resultados educativos das escolas**

Na *relação entre processos e resultados educativos*, a opinião dos três diretores, também é unânime. Consideram existir uma relação entre os processos e os resultados fundamentada num conjunto de evidência que se resumem nos indicadores: “Estratégias de melhoria dos resultados escolares”; “vontade de melhorar os resultados” e “estabilidade do corpo docente”.

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, verifica-se que, em todas as escolas analisadas, a maior parte dos professores respondeu “sim”.

Tendo em conta a análise inferencial efetuada, pode afirmar-se que existem evidências estatísticas para se afirmar que a forma como os processos são caracterizados e a forma como os resultados são caracterizados estão relacionadas,  $r_s = .816$ ,  $p = .000$ . Ou seja, existe uma relação forte e direta entre as variáveis, logo, quanto melhor a caracterização dos processos, melhor será a caracterização dos resultados e vice-versa.

Da análise dos resultados pode-se inferir que o cerne da relação entre os *processos* e os *resultados educativos* se fundamenta na diferenciação curricular inclusiva, “adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central” (Flores & Flores, 1998, p.84), contribuindo, “para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos” (Pacheco, 2001, p.151).

#### **15. O nível de qualidade das escolas**

Os *Atributos de uma “boa escola”* mencionados pelos três diretores enquadram-se em torno de dez indicadores: i) realização profissional; ii) aquisição de conhecimentos; iii) aquisição de valores; iv) gosto pela escola; v) atingir bons resultados; vi) bom clima de

escola; vii) professores responsáveis e empenhados; viii) abertura à inovação; ix) relação escola/família e x) exigência em relação aos professores e à escola. Da análise dos dados obtidos não é perceptível que “que o educador e o educando são sujeitos do acto de aprender” um dos atributos considerados fundamentais nas escolas democráticas (Apple & Beane, 2000).

Na *autopercepção da qualidade da escola*, os três diretores consideram o estabelecimento de ensino onde são diretores como uma “boa escola”. Apontam várias evidências que após uma análise cuidada se pode inferir, na percepção destes diretores, como fatores indicadores de boas “escolas”: “Aumento de pedidos para ingressar na escola”; “oferta muito diversificada”; bom ambiente educativo”; necessidade por parte dos alunos em continuarem os estudos”; “resultados”; “participação das famílias” e “vontade de aprender”. Pode-se inferir que na base destes fatores reside um currículo democrático, centrado nas necessidades, problemas e interesses de cada aluno proporcionando-lhe aprendizagens significativas, em que os mesmos são participantes ativos, estabelecendo relações interpessoais pautadas por valores de solidariedade e de ajuda mútua, corroborando com a formação integral do aluno pessoa (Apple & Beane, 2000).

Quanto às *sugestões para a melhoria*, são referidos aspectos relacionados com: estratégias educativas; lideranças intermédias; a estabilidade do corpo docente e procura de formação, especificamente na área das tecnologias da comunicação. É salientado, que só com um “bocadinho de vício” e o querer melhorar se conseguirá concretizar a melhoria da escola. Denota-se por parte dos três diretores a consciência de todo um trabalho a realizar que sedimente o nível de qualidade da escola.

Da reflexão dos dados pode-se inferir a melhoria da escola à luz da função principal da liderança escolar que tem como enfoque a aprendizagem contínua dos alunos e dos professores, de forma a desenvolverem competências nas diversas áreas do saber e do conhecimento o que lhes permite a adaptação em contextos educativos em mudança e a capacidade de inovar (OCDE, 2009).

A *autoavaliação* é considerada nas três escolas estudadas, como um mecanismo necessário à melhoria das dinâmicas organizativas da escola com implicações no sucesso educativo dos alunos. Destaca-se a importância de uma liderança forte e participativa como fator determinante da *sustentabilidade do progresso*, para que os padrões de qualidade e a excelência do serviço educativo se concretizem na sua plenitude.

Da análise dos dados pela aplicação do questionário, verifica-se que em todas as escolas, a maioria dos professores, considera o estabelecimento onde leciona uma “boa escola”. Os resultados obtidos indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre escolas,  $H_{(2)} = 1,848$ ;  $p = .397$ .

Através da distribuição de frequência, observa-se, as categorias de respostas relativas aos fatores indicadores de uma “boa escola”: nas três escolas, a maior parte dos professores indicou como fator principal a “obtenção de bons resultados educativos”.

Constata-se, também, que em todas as escolas, a maioria dos professores consideram as *lideranças propulsoras da melhoria da escola*. Os resultados da análise inferencial efetuada indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as escolas,  $H_{(2)} = 0,294$ ;  $p = .863$ .

No total da amostra, verifica-se que a maior parte dos respondentes ( $n=103$ ) considera que as lideranças são propulsoras da melhoria das escolas, considera que o líder atribui importância às lideranças intermédias e que o seu estabelecimento de ensino é uma boa escola.

De acordo com a modelação Log-linear hierárquica de tipo backward (Field, 2009), o modelo mais parcimonioso capaz de descrever apropriadamente as distribuições observadas é o modelo: boa escola\*lideranças intermédias e boa escola\*lideranças propulsoras de melhorias. O rácio de verosimilhança foi  $G^2(2) = 3,697$ ;  $p = .157$ .

A interação entre as variáveis boa escola\*lideranças intermédias foi significativa,  $\chi^2_{(1)} = 10,421$ ;  $p = .002$ . O rácio de chances indica que a chance de o estabelecimento de ensino ser considerado bom é 3.86 vezes mais provável nos indivíduos que consideraram que o líder dá importância às lideranças intermédias do que os que não consideraram.

A interação entre as variáveis boa escola\*lideranças propulsoras de melhorias foi também significativa,  $\chi^2_{(1)} = 8,787$ ;  $p = .008$ . O rácio de chances indica que a probabilidade de a escola ser considerada como um bom estabelecimento de ensino é 4.76 vezes superior nos indivíduos que consideraram as lideranças como propulsoras de melhorias do que aqueles que não consideraram.

Pelos dados obtidos verifica-se que são dois os fatores determinantes na construção das “boas escolas”: i) as lideranças propulsoras da melhoria da escola e ii) a importância atribuída às lideranças intermédias.

Infere-se, assim, que uma “boa escola” é concebível, se sustentada num,

sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. (DL 3/2008 de 7 de janeiro)

Em que os professores traçam e implementam estratégias promotoras de práticas inclusivas, conscientes do significado que a palavra diversidade acarreta, exploram as diferenças em sala de aula, incluindo-as como parte do currículo, *ensinando* os alunos a perceber e a aceitar as diferenças, a experienciá-las num ambiente cooperativo e

participativo, acreditando e estimulando as possibilidades de todos os membros do grupo (Sapon-Shevin, 2007).

Considera-se que o nível de qualidade da escola perpassa todas as categorias em análise (cf. figura 18), infere-se, assim, que as escolas em estudo se constituem como *entreposto cultural* (Torres, 2008), e que a cultura organizacional de escola assume uma importância fundamental na resposta aos princípios da democracia participativa, da cidadania, da equidade e da inclusão, no respeito pela diversidade humana, em que nenhum aluno é estigmatizado por ser diferente, mas respeitado na sua diferença (Alarcão, 2001; Rodrigues, 2003).

Da análise ao *corpus* de dados, constatou-se como indicador comum na *conceção de “boas escolas”* a “obtenção de bons resultados educativos”, aferindo este resultado aos estudos de Bolívar (2012) observa-se que “A mudança no século XXI é a exigência de criação de escolas que assegurem, a todos os estudantes em todos os lugares, o sucesso educativo, ou seja uma boa educação” (p.48). As práticas de lideranças focalizam-se, assim, para uma *liderança pedagógica*, no “alcançar o ‘sucesso educativo’ para todos” (idem, p. 51), que reflete a visão da liderança exercida na escola, expressa nos valores para uma cidadania democrática, o que implica uma liderança partilhada, coloca-se, assim, a ênfase na ação das lideranças intermédias essencial ao desenvolvimento organizacional, logo à melhoria da escola, destacando-se o papel do líder no “partilhar a responsabilidade de exercer liderança” (Sergiovanni, 2004, p. 242).

## CONCLUSÃO

---

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.

(Quivy & Campenhoudt, 2008, p.31)

## 1. Principais resultados obtidos

Um olhar atento e reflexivo sobre o percurso investigativo, ora apresentado, remete impreterivelmente para o desenvolvimento desta pesquisa que se iniciou com a formulação de um problema e se desenhou num quadro teórico-metodológico na procura permanente de uma resposta.

Assim, para responder à pergunta de investigação «Como são exercidas as lideranças na construção das “boas escolas”?», descreveu-se e analisou-se o sentido e as práticas subjacentes ao exercício das lideranças no contexto das “boas escolas”, mais especificamente, de três escolas objeto deste estudo.

Destaca-se a consistência da metodologia utilizada no concretizar dos resultados obtidos (cf. capítulo V), que sendo de natureza qualitativa, do tipo fenomenológico, com enfoque no estudo de casos múltiplos, com recurso ao método quantitativo pela aplicação do questionário, permitiu entender o fenómeno em estudo sob a perspetiva dos participantes. Assinala-se a importância crucial dos instrumentos utilizados na recolha de dados, nomeadamente: as entrevistas aos diretores das escolas, que permitiram indagar a perceção destes relativamente ao sentido e às práticas das lideranças exercidas, o contributo imprescindível da análise documental pela informação obtida, assim como o contributo da análise dos questionários, que permitiu indagar a perceção dos professores sobre as lideranças exercidas nas escolas objeto de estudo.

Ressalta-se, também, neste processo investigativo o contributo do software webQDA de apoio à análise qualitativa, que possibilitou uma análise exaustiva de todo o *corpus* documental, permitindo efetuar em simultâneo a triangulação dos dados. A par dos contributos do SPSS que possibilitou a análise da estatística descritiva pela aplicação do questionário, considerada um complemento de grande significância aos resultados obtidos.

Neste caminhar investigativo houve a necessidade de efetuar sínteses em correspondência com os objetivos delineados inicialmente e que marcam momentos determinantes na análise ao *corpus* documental e na análise dos dados pela aplicação do questionário, pela sistematização de resultados que permitiram a identificação de indicadores que se constituem como fulcrais na construção das dimensões da liderança exercida no contexto das escolas estudadas (cf. figura 22). Que se descrevem seguidamente:

- Liderança democrática participada
- Práticas promotoras da cidadania democrática
- Cultura de escola

- Cultura de colaboração
- Diferenciação curricular inclusiva
- Sucesso educativo

Os principais resultados obtidos sustentam estas dimensões, no concretizar da resposta à questão de investigação, para evitar repetições apresenta-se o sintetizar de ideias, dado que estas foram amplamente refletidas e discutidas no capítulo VII.

### ***Liderança democrática participada***

A análise dos dados aponta para uma liderança “democracia participada” em que as qualidades do líder (diretor) se definem no âmbito de uma “cultura democrática participativa”. O papel do líder é considerado fundamental na estrutura organizacional da escola, em que a visão e estratégia se cimentam num envolver da comunidade educativa, estabelecendo uma comunicação “aberta”, respeitando e considerando as experiências dos docentes, aquando da distribuição de tarefas. O líder (diretor) atribui uma importância fundamental às lideranças intermédias, no que respeita ao “processo educativo”, mas também, na “aproximação com as famílias”, na relação que estabelece com os alunos, assim como na implementação das linhas orientadoras do PE e do RI. As lideranças são, ainda consideradas um fator-chave no funcionamento e organização da escola, com destaque para as ações desempenhadas pelas lideranças intermédias na melhoria da escola, incidindo esta nas aprendizagens dos alunos, objetivando o sucesso educativo.

### ***Práticas promotoras da cidadania democrática***

As práticas de lideranças sedimentam-se num quadro de valores para uma cidadania democrática, no concretizar da escola inclusiva atendendo às necessidades e interesses de todos os alunos. Assinala-se a construção, participação e implementação de projetos que envolvem protocolos e parcerias, que contemplam todos os alunos no concretizar de um currículo flexível que se sustenta nos recursos da comunidade escolar e do meio envolvente, ressaltando a cultura e o património do conselho.

As escolas estudadas consideram-se escolas de referência para a inclusão, incluem alunos de diferentes etnias, de diversos países, com problemas de aprendizagem, com necessidades educativas especiais, alunos com défice visual e com autismo, numa escola de todos e para todos, destaca-se o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e a equipa de apoios educativos, no preconizar de práticas assentes numa filosofia diferenciadora de carácter inclusivo. Assinala-se, também, a presença de



professores tutores, designados pelo diretor, no acompanhamento dos alunos no que se reporta a apoios educativos e a modalidades de educação especial.

### ***Cultura de escola***

A cultura de escola está incrustada no sentido e nas práticas de lideranças, reflete os valores de equidade e justiça, numa escola marcada pela *diversidade*, procura formar todos os alunos para uma cidadania democrática, que se concretize efetivamente numa participação ativa na escola e na integração plena na sociedade.

### ***Cultura de colaboração***

O diretor tem um papel determinante no envolvimento da comunidade educativa na *vida* da escola, instituindo uma “cultura de participação” reflexo do “saber ouvir” e do “corresponsabilizar” na construção e implementação de projetos, mais especificamente, do PE.

Ressalta-se o trabalho colaborativo entre os membros da equipa educativa, especificamente, o acompanhamento da prática letiva em sala de aula referido como “catalisador mais sólido de resultados”; como promotor de “saberes e culturas”, de uma flexibilidade construtiva de ouvir e compreender e no cooperar das práticas, reflexo de relações transdisciplinares que asseguram a qualidade científica e pedagógica.

### ***Diferenciação curricular inclusiva***

Destaca-se a importância do currículo formal e alude-se aos normativos na implementação do mesmo. A par do currículo formal evidencia-se a importância de um currículo flexível, salienta-se a diferenciação curricular inclusiva e assinala-se, neste contexto, a inclusão dos alunos na sala de aula, alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais. É evidente a preocupação em promover o sucesso educativo de todos os alunos, no concretizar dos princípios de equidade e de justiça, no afirmar da igualdade de oportunidades. Assinala-se, no entanto, a dificuldade na gestão flexível do currículo, uma vez que as práticas pedagógicas dos professores estão “agarradas” ao currículo formal, neste campo, denota-se a importância do trabalho colaborativo e da formação no concretizar de ações para a implementação do currículo flexível.

### **Sucesso educativo**

Evidencia-se a valorização do mérito académico e do mérito cívico dos alunos, o que sustenta o sucesso educativo. Ressalta-se a obtenção de bons resultados a nível da avaliação externa, assinala-se neste ponto, que por se tratar de escolas inclusivas com resultados bons a nível nacional coloca as escolas numa posição de relevo.

Assinala-se o facto das escolas estarem bem organizadas ao nível dos processos educativos o que influi nos bons resultados educativos obtidos, apontam-se como fatores determinantes: “tradição de grande empenhamento”; a “abertura a métodos diversificados”, a “gestão dos núcleos disciplinares” e a “gestão dos currículos”, aliada à estabilização do corpo docente, à experiência dos docentes e à vontade em melhorar as suas práticas didáticas.

Constata-se, ainda tratar-se de “boas escolas”, os resultados dos dados evidenciam os seguintes fatores: “aumento de pedidos para ingressar na escola”; “oferta muito diversificada”; “bom ambiente educativo”; “necessidade por parte dos alunos em continuarem os estudos”; “participação das famílias” e “vontade de aprender”.

O confronto teórico-empírico permite inferir que uma parte significativa da fundamentação teórica foi confirmada, por se considerar similar ao estudo empírico, como se constata pela discussão dos resultados (cf. capítulo VII). Uma outra parte foi infirmada, nomeadamente, o que se refere às *comunidades de aprendizagem* e à *liderança sustentada*. Contudo, por se julgar pertinente no processo da liderança escolar, constituem-se como novas pistas de investigação (cf. ponto 4).

Os resultados obtidos permitem inferir que a liderança democrática participada constitui um constructo decisivo no funcionamento organizacional das “boas escolas”.

## **2. Limitações do estudo**

As dificuldades encontradas no decurso desta investigação prendem-se essencialmente com o desenvolvimento do estudo empírico, contudo, foram paulatinamente ultrapassadas com a persistência e a determinação que um trabalho de investigação requer.

Logo à partida urge a primeira dificuldade, no convite às escolas em colaborar nesta investigação, muitos dos diretores contactados não se demonstraram disponíveis em participar em “trabalhos de índole investigativa”, ainda mais, tratando-se de uma temática que consideraram complexa não se quiseram envolver até porque se as suas escolas

tenham obtido *Muito Bom* em todas as dimensões aquando da avaliação externa da escola, não havia, segundo estes, motivo para se exporem num trabalho de investigação sobre “boas escolas”. No entanto, o universo escolar português é amplo, depois de muito esforço e perseverança este primeiro obstáculo foi ultrapassado, dando-se início à presente pesquisa.

Uma segunda dificuldade surge com a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, mais especificamente com o diário de campo, aqui a recetividade não aconteceu nas escolas estudadas, não houve um não direto, mas uma percepção clara de que a presença da investigadora no contexto da escola poderia causar constrangimentos e porventura mudanças de comportamento na comunidade educativa. Se o caminho até aqui tinha sido complicado no que respeita à aceitação por parte dos diretores em participar no estudo, agora que era possível realizá-lo em três escolas, optou-se por seguir em frente, não fazendo uso do diário de campo, considerado um instrumento de enorme fonte de riqueza na obtenção de dados, mas havia que perseguir com a investigação fazendo uso de outros instrumentos como a análise documental, as entrevistas e o questionário, para os quais se denotou desde logo uma abertura e colaboração excelente.

Uma terceira dificuldade remete para a pouca informação descrita no PE e no RI das escolas relativamente ao estilo de liderança, mais concretamente neste último documento, o que levou a uma análise e reanálise destes documentos, julga-se que esta limitação foi em parte suprida pela triangulação dos dados, efetuada com o apoio do software webQDA.

Uma última dificuldade resultou do pouco domínio no uso dos softwares de natureza qualitativa e quantitativa, por parte da investigadora, o que requereu formação específica levada a cabo para o efeito, tornando o processo de análise de dados mais moroso, contudo gratificante pelas aprendizagens concebidas, a par dos resultados obtidos, facilitando no seu todo a análise dos dados do *corpus* documental pela uso do software webQDA e da análise dos questionários pelo uso do software SPSS, possibilitando um estudo mais completo e exaustivo em torno da problemática, permitindo obter as respostas aos objetivos previamente definidos (cf. capítulo VI).

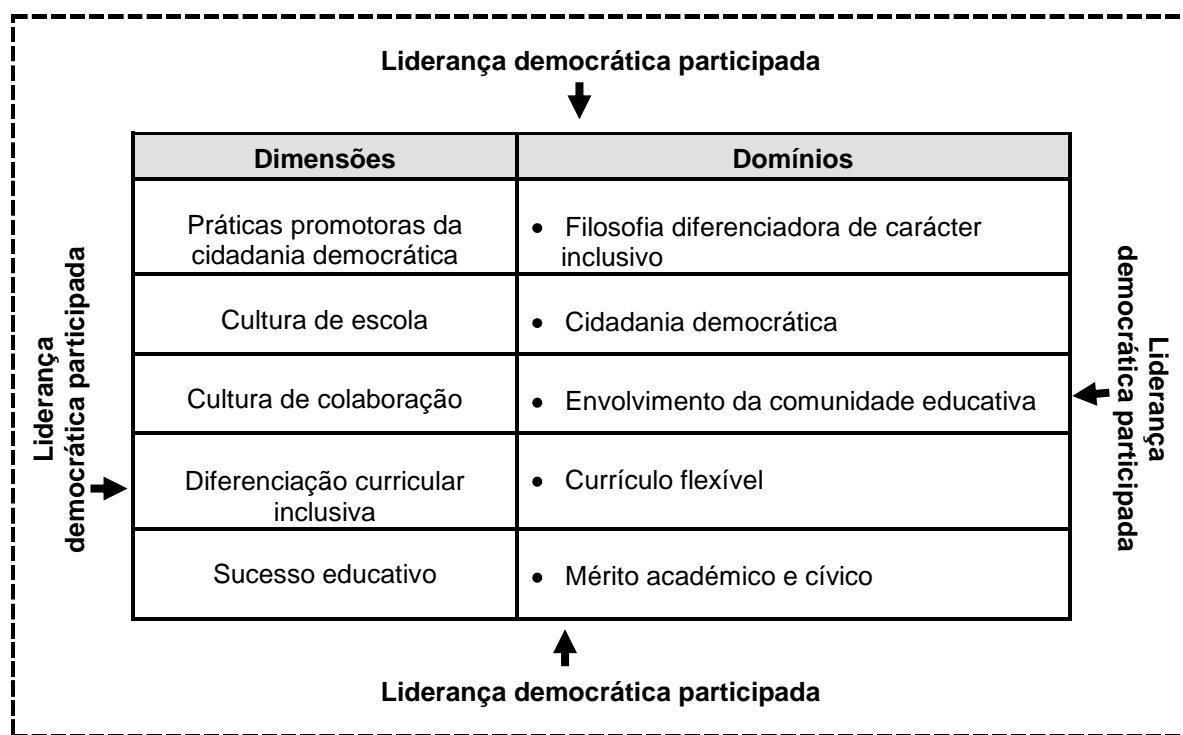
### **3. Contributos do estudo**

O contributo da presente investigação inscreve-se, essencialmente, na construção das «Dimensões das lideranças em contexto das “boas escolas”» (cf. figura 22), devidamente, fundamentadas no enquadramento teórico referente às escolas democráticas.

A discussão dos resultados (cf. capítulo VII) evidencia em cada dimensão um domínio que permite analisar e descrever o sentido e as práticas das lideranças numa interligação dinâmica tendo como *ponto de partida* e como *ponto de chegada* o estilo de liderança democrático participado, sedimentado num quadro de valores para uma cidadania democrática e incrustado na cultura organizacional da escola que espelha o envolvimento da comunidade educativa no desenvolvimento de práticas diferenciadoras de carácter inclusivo que se concretizam na flexibilização do currículo perspetivando o sucesso de todos os alunos, valorizando o mérito académico e cívico no processo ensino-aprendizagem.

Os domínios agora descritos completam a figura 22, cujo resultado final se apresenta no quadro 26.

Quadro 26 – Dimensões das lideranças e respetivos domínios no contexto das “boas escolas”



Fonte: (elaboração própria).

As conclusões deste estudo, enquadradas nas «Dimensões da liderança no contexto das “boas escolas”» (cf. quadro 26) sugerem a realização de seminários temáticos sobre a «Cultura organizacional de “boas escolas”: o sentido e as práticas das lideranças», num convite à reflexão, ao debate e à partilha de ideias, a partir do eixo reflexivo:

- A liderança democrática partilhada constitui um constructo decisivo no funcionamento organizacional das “boas escolas”.

O qual se pode desdobrar nas seguintes questões:

1. Qual o papel da liderança de topo, na figura do diretor?
2. Como se concretiza a partilha de lideranças? E qual o papel das lideranças intermédias?
3. Qual a relação entre a cultura organizacional da escola e as lideranças escolares?
4. Como se concretizam as práticas promotoras da cidadania democrática?
5. Qual a importância de uma liderança democrática partilhada na melhoria da escola?
6. Qual a relação entre as lideranças exercidas e o sucesso educativo de todos os alunos?

O registo destas reflexões julga-se pertinente constar em acta dos seminários como um dos contributos deste estudo, para posterior publicação científica a par dos resultados desta investigação.

Julga-se igualmente pertinente, a divulgação dos resultados deste estudo em congressos científicos e em encontros de investigadores a promover pela ULHT.

#### 4. Linhas emergentes de investigação

As conclusões deste estudo, como já referido, sugerem que as lideranças escolares constituem um constructo decisivo no funcionamento organizacional das “boas escolas”, contudo, neste estudo a estratégia investigativa centrou-se nos estudos de casos múltiplos, não havendo lugar a generalizações.

Por se considerar a temática atual, julga-se pertinente numa investigação futura, elaborar uma teoria sobre as lideranças escolares no contexto das “boas escolas” atendendo à realidade das escolas portuguesas.

Assinala-se, como já referido, que do confronto teórico-empírico uma parte da fundamentação teórica foi infirmada, nomeadamente, as *comunidades de aprendizagem* e a *liderança sustentada*, pontos que se pretende integrar na investigação agora traçada.

O balanço analítico dos processos e resultados fundamentam, em síntese, a proposição das seguintes hipóteses de investigação futura:

- Qual o papel das lideranças na construção e desenvolvimento das *comunidades de aprendizagem* no contexto das “boas escolas”?

Com vista à descrição e análise do papel das lideranças diretivas, das lideranças intermédias e da liderança múltipla dos professores, na forma como interagem na construção e desenvolvimento das *comunidades de aprendizagem* no contexto das “boas escolas”.

- Como se formam os líderes inovadores no contexto das “boas escolas”?

Em ordem a descrever e analisar como se formam, as lideranças de topo, na figura do diretor, as lideranças intermédias e a liderança múltipla dos professores, perspetivando a inovação como fator determinante na melhoria da escola.

- Como se formam os futuros líderes no contexto das “boas escolas”?

Com o intuito de averiguar, sob a perspetiva da liderança sustentada como se preparam os futuros líderes no contexto das “boas escolas”.

A posposta, ora apresentada, recai sobre a teoria fundamentada que “visa descrever problemas presentes em contextos sociais definidos, assim como a maneira de as pessoas os enfrentarem (...). O objectivo é chegar a uma teoria explicativa dos fenómenos sociais” (Fortin, 2009, p. 37). As questões de investigação traçadas, à priori, entendem-se como momentos de construção teórica, nota-se, que no decorrer do estudo outras questões e hipóteses são possíveis formular, a par da colheita de dados e análise dos dados, num processo simultâneo, dinâmico, e sistemático no qual a teoria vai emergindo fundamentada nos dados.

É chegado o momento de colocar *um ponto final* neste estudo empírico, marcado por uma vontade imensurável de continuar o trilhar de novos caminhos investigativos, abraçando a proposta, ora desenhada, num processo contínuo de descoberta pelo conhecimento.

## **FONTES DE CONSULTA**

## 1. BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (orgs.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Àlvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona. Editorial Praxis.
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei: sem imaginar que pudesse existir*. Lisboa: Edições ASA.
- Antunes, A. (2002). Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar. In *Guia da escola cidadã* (Vol. 8, 224 p.). São Paulo: Editora Cortez.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2001). A escola como espaço público local. In A. Teodoro (orgs), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp. 201- 222). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2009). *Da governação do sistema à governação das escolas. Cinco ideais que dominam as políticas educativas nos últimos vinte anos*. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da educação, Bragança.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thosands Oaks, CA: Sage Publications.



- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprendem*. Madrid: Ediciones: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Cabral, R. (1999). *O novo voo do Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canário, R. (2002). Escola – crise ou mutação? In A. Prost., A. Antunes & A. Nóvoa (orgs), *Espaços de educação tempos de formação* (pp. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R., Matos, F. & Trindade, R. (orgs). (2004). *Escola da ponte: defender a escola pública*. Lisboa: Profedições.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 104 -114). Porto: Porto Editora.
- Connel, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Editora Morata.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A., Mendes, A. N. & Ventura, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Delors, J. (2005). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dicionário ilustrado da língua portuguesa. (2001). Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (2004). Liderança das escolas: Sinfonia ou Jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 267-277). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (eds.), *Improving school leadership* (pp. 37-68). Paris: OCDE
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Flores, M, A. & Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. In J. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva, *Reflexão e inovação curricular* (pp. 79-100). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Flores, M. A. & Flores, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: Algumas reflexões. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (orgs.), *Políticas Curriculares: caminhos de flexibilização e integração*. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares (pp.83-92). Braga: IEP/Universidade do Minho.
- Flores, S. L. C. (2004). *Educar para la democracia: elementos para una dirección democrática*. Cuadernillos de apoyo a la gestión escolar democrática, nº 3. México: IFE.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projetos curriculares: fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado & M. F. Gonçalves (eds.), *Currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 262-267). Porto: Edições ASA.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Editora Lusodidacta.

- Fortuna, C. & Silva, A. S. (2005). A cidade do lado da cultura: espacialidades sociais e modalidades de intermediação cultural. In B. S. Santos (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 409-461). Porto: Edições Afrontamento.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogia moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gadotti, M. (2001). Cruzando fronteiras. Teoria, método e experiências Freirianas. In A. Teodoro (orgs), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp. 47 - 77). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guerra, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Lisboa: Edições ASA.
- Hammond, D. L. (2001). *El derecho de aprender: buenas escuelas para todos*. Provença: Editorial Ariel.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (2007). Fundamentos do ensino inclusivo. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão um guia para educadores* (pp.21-34). Porto Alegre: Artmed.
- Laville, C. & Dionne, J. (2008). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre. Artmed.
- Leite, C. M. F. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for Changing times*. London: Open University Press.
- Lima, A. J. (2003). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Portugal: Porto Editora.
- Lima, A. J. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2006). Escolarizando para uma educação crítica: a reivindicação das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & A. Torres (orgs.), *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI* (pp. 19-34). São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2009). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Cortez
- Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola: Como andar no fio da navalha, In M. Mantoan; R. Prieto & V. Arantes (org.), *Inclusão escola: Pontos e contrapontos* (pp.15-30). São Paulo: Editorial Summus.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Martins, J. (2004). A construção social das práticas de apoio educativo aos alunos com “dificuldades de aprendizagens”. *Revista Fórum Sociológico*, 11/12, pp. 16-17.
- Moreira, A. F. & Pacheco, J. A. (orgs.). (2006). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Mota, A. F. (2009). Resenha “A diferença somos nós – A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais” de Setephen R. Stoer y António Magalhães. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 171-177.
- Murillo, F. J. (2002). La «mejora de la escuela»: concepto y caracterización. In F. J. Murillo & M. Muñoz-Repiso (coods.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 15-51). Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Murillo, F. J., Barrio, R. & Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*: Madrid: Ediciones CIDE.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise* (p. 26). Lisboa. Dom Quixote.
- Oliveira, M (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (orgs.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (p.43-54). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2004). Uma escola sem muros. In R. Canário; F. Matos F. & R. Trindade (orgs), *Escola da ponte: defender a escola pública* (pp.95-121). Lisboa: Profedições.
- Pacheco, J. & Paraskeva, J. (2000). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Revista de Educação*, 9, (1), 111-116.
- Parreira, M. (2010). *Liderança: a fórmula multiplex*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (1990). Culture scolaire, culture élitare? *Coordination*, 37, pp.21-23.
- Primo, J. & Mateus, D. (2008). *Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento*. (v.4). Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.
- Prost, A., Antunes, A. L., Nóvoa, A., Dias, C. A., Reis, C., Rodrigues, C., et al., (2002). *Espaços de educação tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Ramos, M. & Costa, J. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: A construção de projectos curriculares de escola e de turma. In A. Costa et al (org.), *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp.79-96). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.). (2006) *Investigação em educação inclusiva*. (V. 1). Cruz Quebrada: FMH, Fórum de estudos de educação inclusiva.
- Rodrigues, D. (2007). A “sopa de pedra” e a educação inclusiva. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.9-15). Cruz Quebrada: FMH, Fórum de estudos de educação inclusiva.
- Roldão, M. C. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão (orgs.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 115-134). São Paulo: Artmed
- Roldão, M. C. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada: conceitos, discursos e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003b). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (orgs.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp.151-166). Porto: Porto Editora, Coleção Educação Especial.
- Roldão, M. C. (2003c). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. In O. Sousa & M. M. Ricardo (orgs.), *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate* (pp.135-144). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sacristán, J. G. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sampieri, R. H. Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Sanches, M. F. C. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação* 1 (7), 49-63.

- Sanches, M. F. C., Veiga, F., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2007). *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, B. S. (2005). Os processos da globalização. In B. S. Santos (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31- 106). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, A. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L. & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro: 130 boas práticas de escolas portuguesas para directores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Sapon-Shevin, M. (2007). Celebrando a diversidade, criando a comunidade: O currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão um guia para educadores* (pp.288-305). Porto Alegre: Artmed.
- Schaffner, B. C. & Buswell, E. B. (2007). Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão um guia para educadores* (pp.288-305). Porto Alegre: Artmed.
- Schien, H. (2004). *Organisational culture and leadership*. São Francisco: Jossey Bass.
- Serrano, J. (2007). Porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva? In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.53-75). Cruz Quebrada: FMH, Fórum de estudos de educação inclusiva.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar: uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível?: Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (orgs.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 2, pp.93-119). Lisboa. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.

- Stoer, S. R., Cortesão, L. & Correia, J. A. (orgs). (2001). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. M. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Editora Octaedro.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. & Torres, C. A. (orgs.). (2006). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Editora Celta.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Touraine, A. (1998). *Iguais e diferentes: podemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Editora Bookman.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.

## 2. Webgrafia

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. Acedido em 01 de setembro de 2012, em <http://www.psicoperspectivas.cl>



- Agudo, J. L. B. (2001). Liderar el cambio: el liderazgo transformacional. Acedido em 02 de fevereiro de 2009, em <http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html>
- Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. Acedido em 02 de julho de 2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a03.pdf>
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. Acedido em 09 de julho de 2010, em <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar4/Bolivar4.pdf>
- Bolívar, A. (2001). Donde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, centros o aulas. Acedido em 14 de junho de 2010, em <http://www.rinace.net/bliblio/Bolivar2001Donde.pdf>
- Bolívar, A. (2005a). ¿Donde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. Acedido em 8 de junho de 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Bolívar, A. (2005b). Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar. Acedido em 8 de junho de 2010, em [http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero505/colaboracion/a\\_educacion.asp](http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero505/colaboracion/a_educacion.asp)
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Acedido em 4 de junho de 2012, em <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bolívar, A. & García, R. J. (2008). Escuelas democráticas. Acedido em 20 de setembro de 2012, em [http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/Revista\\_-\\_Escuela-\\_Tem%C3%A1tico\\_-\\_Escuelas\\_Democr%C3%A1ticas\\_\(0\)\\_Tem%C3%A1tico\\_Escuela\\_n%C2%BA2\\_\)\\_\\_Escuelas\\_Democr%C3%A1ticas\\_.pdf](http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/Revista_-_Escuela-_Tem%C3%A1tico_-_Escuelas_Democr%C3%A1ticas_(0)_Tem%C3%A1tico_Escuela_n%C2%BA2_)__Escuelas_Democr%C3%A1ticas_.pdf)
- Comissão das comunidades europeias. (2007). Escolas para o século XXI. Acedido em 13 de janeiro de 2009, em

[http://sitio.dgidc.minedu.pt/cidadania/Documents/Empreendedorismo/consultdoc\\_esc\\_sec\\_XXI.pdf](http://sitio.dgidc.minedu.pt/cidadania/Documents/Empreendedorismo/consultdoc_esc_sec_XXI.pdf)

Comissão das comunidades europeias. (2008). Melhorar as competências para o século XXI: uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar. Acedido em 25 de junho de 2009, em

[http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=206&fileName=Agenda\\_XXI\\_PT.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=206&fileName=Agenda_XXI_PT.pdf)

Comunicação da comissão das comunidades europeias ao conselho e ao parlamento europeu (2006). Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação. Acedido em 24 de junho de 2009, em

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:PT:PDF>

Conferencia internacional de educación (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Acedido em 12 de julho de 2009, em <http://www.ibe.unesco.org/es/ice/48th-session-2008.html>

Convenção da ONU sobre os direitos da criança. (1989). Acedido em 24 de junho de 2009, em [http://www.educacaoparatodos.org/documents/convencao\\_direitos\\_crianças.pdf](http://www.educacaoparatodos.org/documents/convencao_direitos_crianças.pdf)

Costa, T. R. C. (2004). A mundialização e os processos de homogeneização e formação da cultura global. Acedido em 20 de junho de 2010, em

<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/relacoesinternacionais/article/viewFile/301/254>

Debate nacional sobre educação: relatório final. (2007). Acedido em 21 de junho de 2009, em [http://www.debatereducacao.pt/relatorio/relatorio\\_dne.pdf](http://www.debatereducacao.pt/relatorio/relatorio_dne.pdf)

Declaração mundial sobre a educação para todos (1990). Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Acedido em 27 de junho de 2009, em

[http://www.educacaoparatodos.org/documents/declaracao\\_educacaoparatodos\\_jom\\_tien.pdf](http://www.educacaoparatodos.org/documents/declaracao_educacaoparatodos_jom_tien.pdf)

Declaração de Salamanca (1994). Acedido em 13 de março de 2009, em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)

Declaração universal sobre a diversidade cultural (2002). Acedido em 20 de junho de 2010, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

- Declaração universal dos direitos do Homem. (1948). Acedido em 23 de junho de 2009, em <http://www.dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>
- Ferrari, M. (2008). Célestin Freinet. O mestre do trabalho e do bom senso. Acedido em 05 de julho de 2010, em, <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mestre-trabalho-bom-senso-423309.shtml>
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Acedido em 01 de março de 2009, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinhomachado.pdf>
- Fórum mundial sobre educação de Dakar. (2000). Acedido em 28 de junho de 2009, em [http://www.educacaoparatodos.org/documents/relatorio\\_final\\_Dakar.pdf](http://www.educacaoparatodos.org/documents/relatorio_final_Dakar.pdf)
- Freire, P. (1997). Na voz do mestre, alguns saberes necessários à prática docente. Acedido em 01 de julho de 2010, em [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/paulo\\_freire.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/paulo_freire.htm)
- Gadotti, M. (1998). O Projecto-pedagogico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Acedido em 02 de julho de 2010, em [http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0059/Legado\\_Artigos\\_Projeto\\_Politico\\_Pedagogico\\_Moacir\\_Gadotti.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0059/Legado_Artigos_Projeto_Politico_Pedagogico_Moacir_Gadotti.pdf)
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas actuais da educação. Acedido em 29 de julho de 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>
- González, M. T. G. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. Acedido em 14 de março de 2009, em <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.htm>
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Acedido em 20 de junho de 2010, em [http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto\\_stuart\\_centralidadecultura.doc](http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc)
- Instituto Paulo Freire. Educação cidadã. Acedido em 02 de julho de 2010, em <http://www.paulofreire.org/Programas/AreaEducacaoCidada>
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Acedido em 25 de junho de 2009, em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

- Murillo, F. J. (2003a). El movimiento de investigación de eficacia escolar. Acedido em 12 de junho de 2010, em [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Cambio/Eficacia\\_Escolar.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Cambio/Eficacia_Escolar.pdf)
- Murillo, F. J. (2003b). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Acedido em 12 de junho de 2010, em <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>
- Murillo, F. J. (2003c). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. Acedido em 10 junho 2010, em <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. Acedido em 12 de junho de 2010, em <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf>
- Neri de Souza, F., Costa, A. P. & Moreira, A. (2011a). Análise de dados qualitativos suportada pelo software WebQDA. Acedido em 03 de outubro de 2012, em <https://www.webqda.com/publicacoes/>
- Neri de Souza, F., Costa, A. P. & Moreira, A. (2011b). Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio do software WebQDA. Acedido em 16 de julho de 2012, em <https://www.webqda.com/publicacoes/>
- Neri de Souza, F., Costa, A. P., Moreira, A. & Neri de Souza, D. (2011c). WebQDA – manual do utilizador. Acedido em 03 de outubro de 2012, em <https://www.webqda.com/suporte/tutoriais/>
- Neto, V. A. (2003). Cultura, culturas e educação. Acedido em 16 agosto de 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>
- OCDE (2009). Meyorar el liderazgo escolar: politica y práctica. Acedido em 17 de agosto de 2010, em <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9108054E.PDF>
- Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos. (2005). Acedido em 27 de junho de 2009, em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_43.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf)

- Pereira, H. M. S. & Vieira, M. C. (2006). Entrevista: pela educação com, António Nóvoa. Acedido em 16 de agosto de 2010, em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11\\_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=1)
- Pinto, V., Galdames, S. & Rodriguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones. Acedido em 08 novembro de 2011, em <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/123/145>
- Ramos, C. C. & Diogo, J. (2003). A liderança das escolas: ficção e realidades. Elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro da autonomia. Acedido em 03 de março de 2009, em [http://dspace.fct.unl.pt/bitstream/10362/199/1/anais\\_2003.pdf](http://dspace.fct.unl.pt/bitstream/10362/199/1/anais_2003.pdf)
- Relatório de seguimento da educação para todos no mundo. (2009). Acedido em 25 de junho de 2009, em [http://www.educacaoparatodos.org/documents/relatorio\\_EFA\\_2009.pdf](http://www.educacaoparatodos.org/documents/relatorio_EFA_2009.pdf)
- Roldão, M. C. (1999b). Gestão curricular: fundamentos e práticas. Acedido em 21 de março de 2009, em <http://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/gestaocurricu.pdf>
- Teitelbaum, K. & Apple, M. (2001). Clássicos. John Dewey. Acedido em 05 de julho de 2010, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>
- Teodoro, A. (2009) Educação, globalização e neoliberalismo. Novas tecnologias de governação e reconfiguração dos modos de regulação transnacional das políticas de educação. Acedido em 02 de julho de 2010, em <http://ateodoro.ulusofona.pt/images/stories/ateodoro/licao.educacao%2Cglobalizacao%2Cneoliberalismo.pdf>
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. Acedido em 28 de junho de 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf>
- Torres, L. L. (2008a). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. Acedido em 20 de junho de 2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a04.pdf>

Torres, L. L. (2008b). Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária. Acedido em 15 de junho de 2012, em

[http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/Vol\\_XVI\\_1/4%20%20Modos%20de%20Regulacao%20Cultural.Leonor%20Lima%20Torres%20\\_Alt\\_.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/Vol_XVI_1/4%20%20Modos%20de%20Regulacao%20Cultural.Leonor%20Lima%20Torres%20_Alt_.pdf)

Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. Acedido em 11 de julho de 2010, em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10008/1/P%c3%a1ginas%20de%20P%c3%a1ginas%20de%20FCH4b11c4088da30.pdf>

Unesco (2002). Manual de la conferencia general: constitución de la organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Acedido em 20 de junho de 2010, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001255/125590s.pdf>

### **3. Legislação**

Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino.

Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril. Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 51/2012 de 05 de setembro. Aprova o estatuto do aluno e ética escolar.

## **APÊNDICES**

---

## APÊNDICE I: Entrevista aos diretores de escola

### a) Guião

<b>Tema:</b> Cultura organizacional de “boas escolas” – O sentido e as práticas de lideranças			
<b>Questão de investigação:</b> Como são exercidas as lideranças na construção das “boas escolas”?			
<b>Objetivo Geral</b> Descrever e analisar o sentido e as práticas subjacentes ao exercício das lideranças no contexto das “boas escolas”.			
Subquestões de investigação	Objetivos específicos	Designação dos Blocos/questões colocadas ao entrevistado	Objetivo das questões
		<p style="text-align: center;"><b>Bloco A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do entrevistador/entrevistado</li> <li>- Motivos da entrevista</li> <li>- Objetivo da entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um clima de empatia.</li> <li>- Motivar o entrevistado para a temática em estudo de forma a que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente.</li> <li>- Garantir confidencialidade.</li> </ul>
		<p style="text-align: center;"><b>Bloco B</b></p> <p>Dados biográficos do entrevistado</p>	
		<p>1. Identificar o sexo do entrevistado</p> <p>2. Diga-me por favor que idade tem?</p>	- Caracterizar o entrevistado.
		<p>3. Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?</p>	



		<b>Bloco C</b> Caraterização profissional	
		<b>4.</b> Quantos anos tem de experiência profissional?	- Caracterizar o entrevistado.
		<b>5.</b> Que funções tem desempenhado ao longo da carreira profissional?	
		<b>6.</b> Há quanto tempo desempenha o cargo de diretor?	
		<b>Bloco D</b> Conceções que o diretor tem de liderança e como se vê a si próprio como líder	
<b>1.</b> Qual o tipo de liderança das escolas estudadas?	<b>1.</b> Analisar o tipo de liderança das escolas estudadas.	<b>7.</b> Como define lideranças?	- Indagar como o diretor da escola define lideranças
		<b>8.</b> Como se define como líder?	- Indagar como o diretor da escola se autodefine como líder
		<b>Bloco E</b> Perceção da liderança exercida pelo diretor	
<b>2.</b> Qual o papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas”?	<b>2.</b> Descrever o papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas”.	<b>9.</b> Que tipo de cidadãos procura que esta escola forme?	- Indagar sobre o tipo de cidadão que o diretor procura que a escola forme.
		<b>10.</b> Quais os valores que preconiza numa escola que se quer inclusiva?	- Identificar os valores preconizados numa escola que se quer inclusiva.
		<b>11.</b> O que entende por uma “boa escola”?	- Saber como o diretor define uma “boa escola”.

		<b>12.</b> Qual deve ser o papel do líder na organização das “boas escolas”?	- Saber qual o papel do diretor na organização das “boas escolas”
<b>3.</b> Qual o papel do líder na implementação do currículo formal?	<b>3.</b> Analisar o papel do líder na implementação do currículo formal.	<b>13.</b> Como contribui para a implementação do currículo formal?	- Indagar de que forma o diretor participa na implementação do currículo formal.
<b>4.</b> A liderança exercida pelo líder é propulsora da diferenciação curricular inclusiva?	<b>4.</b> Verificar se a liderança exercida pelo líder promove a diferenciação curricular inclusiva.	<b>14.</b> Qual a sua participação na implementação de um currículo flexível, que contemple a diversidade dos alunos?	- Indagar de que forma o diretor participa na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos.
<b>5.</b> Por que é que as lideranças exercidas são um fator-chave na organização das “boas escolas”?	<b>5.</b> Inventariar razões pelas quais as lideranças são fator-chave na organização das “boas escolas”.	<b>15.</b> Considera as lideranças um fator-chave na organização das “boas escolas”? Porquê?	- Saber se o diretor considera as lideranças um fator-chave na organização das “boas escola”. Em caso afirmativo saber o porquê.
<b>6.</b> Como é que o líder envolve a comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar?	<b>6.</b> Estudar os processos desenvolvidos pelo líder para implicar a comunidade educativa na tomada de decisões.	<b>16.</b> Procura envolver os docentes na tomada de decisões na organização escolar? Como?	- Saber como o diretor envolve os docentes na tomada de decisões na organização escolar.
		<b>17.</b> Como envolve a restante comunidade educativa?	- Saber como o diretor envolve a restante comunidade educativa na tomada de decisões na organização escolar.
<b>7.</b> Qual o papel assumido pelo líder na construção do Projecto Educativo?	<b>7.</b> Descrever a participação do líder na construção do Projecto Educativo.	<b>18-</b> Que papel desempenha na construção do projecto educativo?	- Saber qual o papel do diretor na construção do Projeto educativo.

<p><b>8.</b> Qual o papel assumido pelo líder na implementação do Projecto Educativo?</p>	<p><b>8.</b> Descrever a participação líder na implementação do Projecto Educativo.</p>	<p><b>19-</b> Que papel desempenha na implementação do Projeto Educativo?</p>	<p>- Saber qual o papel do diretor na Implementação do Projeto educativo.</p>
<p><b>9.</b> Qual o papel exercido pelo líder na construção do Regulamento Interno?</p>	<p><b>9.</b> Descrever a participação líder na construção do Regulamento Interno.</p>	<p><b>20-</b> Que papel desempenha na construção do Regulamento Interno?</p>	<p>- Saber qual o papel do diretor na construção do Regulamento Interno.</p>
<p><b>10.</b> Qual o papel exercido pelo líder na implementação do regulamento interno?</p>	<p><b>10.</b> Descrever a participação líder na implementação do regulamento interno.</p>	<p><b>21-</b> Que papel desempenha na implementação do regulamento interno?</p>	<p>- Saber qual o papel do diretor na implementação do Regulamento Interno.</p>
<p><b>11.</b> Qual a importância que o líder escolar atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”?</p>	<p><b>11.</b> Descrever a importância que o líder escolar atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”.</p>	<p><b>22-</b> Qual a importância que atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”?</p>	<p>- Indagar sobre a importância que o diretor atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”</p>
<p><b>12.</b> Como são caracterizados os processos educativos das escolas estudadas?</p>	<p><b>12.</b> Caracterizar os processos educativos das escolas estudadas.</p>	<p><b>23.</b> Como caracteriza, de forma sintética esta escola, a nível dos processos em curso para a obtenção de bons resultados educativos?</p>	<p>- Averiguar sobre a qualidade dos processos educativos.</p>
<p><b>13.</b> Como são caracterizados os resultados educativos das escolas estudadas?</p>	<p><b>13.</b> Caracterizar os resultados educativos das escolas estudadas.</p>	<p><b>24.</b> Como caracteriza os resultados educativos obtidos?</p>	<p>- Averiguar sobre a qualidade dos resultados educativos.</p>

<p><b>14.</b> Qual a relação entre os processos e os resultados educativos das escolas estudadas?</p>	<p><b>14.</b> Analisar a relação entre os processos e os resultados educativos das escolas estudadas.</p>	<p><b>25.</b> Como relaciona os processos e os resultados obtidos por esta escola?</p>	<p>- Indagar se os processos se relacionam com os resultados educativos.</p>
<p><b>15.</b> Qual o nível de qualidade das escolas estudadas?</p>	<p><b>15.</b> Analisar o nível de qualidade das escolas estudadas?</p>	<p><b>26.</b> Considera este estabelecimento de ensino como uma “boa escola”? Porquê?</p>	<p>- Saber se o diretor considera a escola (objeto de estudo) uma “boa escola” e o porquê.</p>
		<p><b>27.</b> O que entende dever ser necessário para que esta escola continue a melhorar?</p>	<p>- Indagar sobre o que o diretor considera necessário para a melhoria da escola.</p>
		<p><b>28.</b> Quer acrescentar mais algum aspecto relevante relacionado com a temática desta entrevista?</p>	<p>- Indagar sobre aspetos complementares à entrevista</p>

## b) Protocolos

- **Diretor da escola A**

Data da entrevista: abril/2011

Tempo total da entrevista: 45m

### **Bloco A**

#### **Objetivo da entrevista**

**Descrever e analisar o sentido e as práticas das lideranças exercidas na escola**

### **Bloco B**

#### **Dados biográficos do entrevistado**

**Pergunta 1.** Identificar o sexo do entrevistado

**R:** Masculino

**Pergunta 2.** Diga-me por favor que idade tem?

**R:** - *Então... tenho 39 anos.*

**Pergunta 3.** Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?

**R:** - *Tenho o Curso Superior de Design Gráfico, fiz o estágio profissional no 3º Ciclo e no ensino secundário.*

### **Bloco C**

#### **Caracterização profissional**

**Pergunta 4.** Quantos anos tem de experiência profissional?

**R:** - *Este é o meu 13º ano de ensino. Já fiz outras atividades profissionais também na área do Design, mas durante o tempo em que não estive na Direção acumulava as duas atividades, quando passei aqui para a Direção, pronto fiquei a tempo inteiro, portanto é um trabalho a tempo inteiro.*

**Pergunta 5.** Que funções tem desempenhado ao longo da carreira profissional?

**R:** - *Já fui Professor, diretor de turma, já fui coordenador de horário disciplinar, já fui coordenador dos diretores de turma, tive várias vezes assento no Conselho Pedagógico, já fui assessor antes de vir para a Direção, fui assessor um ano, depois diretor.*

**Pergunta 6.** Há quanto tempo desempenha o cargo de diretor(a)?

**R:** - *Estou aqui... há coisa ... há cerca de 2 anos.*

#### **Bloco D**

##### **Conceções que o diretor tem de liderança e como se vê a si próprio como líder**

**Pergunta 7.** Como define lideranças?

**R:** - *É complicado... eu posso falar aqui pela nossa prática, nós, as nossas práticas aqui assentam numa democracia participada, não é? Digamos assim, portanto nós apesar do novo modelo de gestão onde apareceu o lugar de diretor, às vezes... eles não entendem isso muito bem, porque essa pessoa passou a ter mais poder que as outras. O Presidente do Conselho Executivo demorou um bocadinho de tempo a interiorizar-se disso e nós digamos que mantemos a mesma regra, portanto, é tudo muito participado, tentamos fazer, tentamos pegar nos pontos fortes de cada pessoa e tentar fazer com que sejam utilizados, portanto tentamos fazer isso por perfil. As pessoas sabem fazer o seu melhor e tentamos envolver ao máximo todos, docentes e todos os funcionários. Escutar os funcionários, saber quais são as preferências deles e entendermos isso para nós é importante, portanto, tentamos saber quais são as preferências e os gostos, para tentar encaixar nos sítios que entendemos nós que vão ter melhor desempenho, por vezes não basta atribuir só um serviço a um colega, temos de ter em conta a experiência dele, caso contrário vai ser contraproducente. É o que nós tentamos fazer com os docentes e com os não docentes, com o pessoal administrativo também, às vezes não é fácil, mas ... um trabalho como liderança não é uma coisa tão imposta, não temos aquele papel de chefe, que nós sabemos que existe noutras escolas em que o chefe vai dando diretrizes.*

**Pergunta 8.** Como se define como líder?

**R:** - *Pois é um bocadinho nesse seguimento, aquilo que falámos à pouco... é uma das coisas que nós também tentamos ser, o líder nessa parte também da criatividade, achamos que muitas das vezes aquele chefe que diz, porque obriga as pessoas a fazer, se calhar não é o mais indicado. Nós temos que motivar as pessoas por aquilo que elas sabem fazer, essa tentativa de “tu sabes bem fazer isso” se calhar é um “tu és o melhor aqui nesta parte, para este Projeto és a pessoa mais indicada, porque já mostraste obra”, não é? A criatividade das pessoas é fazer com que elas nos sigam por esse prisma, não é? Não é aquela liderança do chefe... aqui connosco não existe.*

## Bloco E

### Perceção da liderança exercida pelo diretor

**Pergunta 9.** Que tipo de cidadãos procura que esta escola forme?

**R:** - Nós no nosso Projeto Educativo temos uma missão, temos valores, isso tudo... uma participação para a cidadania mais ativa. Os nossos projetos são todos ligados ao exercício de cidadania mais participativa, é mais virado para ai, mas não esqueçamos que a regra para nós é que os alunos cheguem ao fim do 9º ano, digamos que é o “meio/meio/” uns seguem para os cursos científico/humanísticos, outros, a outra parte, digamos que saem para profissionais ... muitos acabam ai a escolaridade e nós tínhamos essa noção, portanto não é só formar para o seguimento do estudo, mas também criar nesses alunos uma “ferramenta” para a vida, o saber estar... a nossa ferramenta mais básica é formar para a cidadania.

**Pergunta 10.** Quais os valores que preconiza numa escola que se quer inclusiva?

**R:** - Pois... nós ai somos uma escola inclusiva, aqui na zona penso que deve haver poucas como a nossa, nós temos alunos com autismo inseridos na sala de aula com sucesso. Temos de falar de sucesso educativo que é um bocadinho complicado, mas temos a integração plena desses alunos a frequentarem as disciplinas menos teóricas, nas mais práticas estão perfeitamente integrados, são nossos desde a educação pré-escolar até ao 9º ano e temos bastante sucesso, para você ter uma noção são cerca de 90 alunos, em cerca de 1500 no total, estes 90 alunos têm necessidades educativas especiais e estão perfeitamente integrados. Um dos pontos da nossa missão é sermos uma escola inclusiva, atenta às necessidades educativas dos nossos alunos.

À noite também temos os EFAS, agora também vamos ter as UFCDS, que ainda não temos este ano, as unidades de curta duração digamos que o 1º Ciclo, 2º Ciclo, também temos alfabetização, pessoas que nem sequer sabem ler, mas saiam daqui a saber ler, mais integrados, também temos a etnia cigana e ai tentamos que eles se integrem melhor na sociedade, aqui em Tomar. Bem, relativamente aos valores, estes assentam na cidadania participada e na preservação do ambiente, então é basicamente isso.

**Pergunta 11.** O que entende por uma “boa escola”?

**R:** - Pois, olhe uma boa escola é talvez um lugar onde todos se realizem profissionalmente, os alunos adquiram ou possam adquirir conhecimentos académicos e valores, basicamente será isso.

**Pergunta 12.** Qual deve ser o papel do líder na organização das “boas escolas”?

**R:** - *O papel da liderança não tem sido fácil com esta conjuntura toda, não tem sido muito fácil, mas eu acho que nós aqui temos dado bem, a nós compete-nos traçar um rumo, um caminho, não é? Ter objetivos, isso penso que está claro, não vamos dar esse papel a mais ninguém, nós temos que traçar um rumo, um caminho, concretamente quem somos, quantos somos, essas coisas todas, saber o que é que temos para fazer e traçar um rumo, planejar essas coisas e depois para fazer essas coisas, nós não conseguimos ser só nós, isso é impossível, não há Organização nenhuma em que se diga que não há chefe que conseguiu fazer tudo, isso é impossível. Cabe-nos a nós escolher as pessoas indicadas, não contrariadas, tentar envolver o maior número de pessoas numa organização como a escola. Também corremos o risco se tivermos de chamar sempre as mesmas pessoas, porque são mais competentes e deixarmos as outras de fora, isso também é um erro tremendo. Nós devemos chamar o maior de pessoas, agora não há dúvida que uns são mais indicados para determinadas tarefas. Essa escolha... é aqui, que compete à liderança fazer. É uma escolha acertada, no fundo é o mais difícil fazer.*

**Pergunta 13.** Como contribui para a implementação do currículo formal?

**R:** - *Pronto... nós somos obrigados a normativos, a uma série de procedimentos. Nós no início do ano definimos, somos obrigados a definir termos específicos de avaliação, somos obrigados a fornecer os conteúdos aos encarregados de educação, o que os alunos vão aprender, temos agora Metas de Aprendizagem, coisas quantificadas, temos há pouco tempo as diretrizes que temos que seguir nos programas das turmas, estamos a fazer também um novo Projeto escolar, quanto a isso, temos basicamente as metas de aprendizagem para atingir. De X em X tempo, de três em três, mais ou menos no início do ano é preciso esquematizar, temos de dar a conhecer aos encarregados de educação os conteúdos a desenvolver, temas, aulas previstas, aulas dadas, é também posto em plataforma, os materiais que são necessários. Ao logo do ano vamos fazendo as avaliações periódicas, no final de cada trimestre avaliamos os resultados, avaliamos os resultados escolares, avaliamos os apoios que damos, avaliamos os Projetos, avaliamos isso tudo, se alguma coisa não estiver bem ou se houver algum desfasamento tentamos arranjar estratégias para que possamos melhorar.*

**Pergunta 14.** Qual a sua participação na implementação de um currículo flexível, que contemple a diversidade dos alunos?

**R:** - *Pronto nós fazemos as coisas de maneira diferente, temos tudo o que diga respeito às NEE de caráter permanente e todas as outras medidas, eu até sou a pessoa que está mais diretamente ligado a isso, que tem a ver com as estratégias de melhoria com base*



*nos resultados que são atingidos. Tudo o que diga respeito à Educação Especial segue os trâmites legais, há o registo 3/2008, há todas aquelas situações, adequações, adaptações, pronto digamos a nível de escola... mas os alunos continuam dentro das turmas seguem o seu percurso normal. Depois há todos os outros, posso dizer que no final do 1º período tivemos uma % elevadíssima, cerca de 30% dos alunos tiveram planos de recuperação são aqueles alunos que por regra têm três negativas, e nesses as estratégias passam essencialmente por tutorias, por programas de apoio educativo, por programas por exemplo de estimulação, nós temos cá uma Técnica das Ciências da Educação que está à frente de um programa que tem a ver com Saber Fazer, com a estimulação intelectual. Os alunos do despacho 50 obedecem ao currículo nacional, não há dúvida nenhuma, pronto a única adequação que fazemos e se calhar até podemos enquadrar isso ... como sabe nós temos a Festa dos Tabuleiros, por exemplo, então o que acontece num ano como este, ano 2011 em que há a Festa, não podemos falar em currículos nacionais, mas nós adequamos as atividades do Estudo Acompanhado, da Formação Cívica e da Área de Projeto a um grande Projeto que é a Festa dos Tabuleiros. Por exemplo, na disciplina de história podemos fazer isso, são feitos trabalhos e no final do ano vamos fazer uma exposição, em vão à procura de evidências de outros anos. Outra situação que eu acho que se enquadra também nisso, nós somos uma Cidade virada para a história, para o património e uma das coisas que nós fazemos e muitas das nossas atividades têm a ver com isso, estamos a construir um Futuro com um Passado, é também um dos lemas do nosso Projeto Educativo, nós muitas das vezes vamos um bocadinho à história, recuamos um bocadinho, para fazer depois esses ensinamentos. Temos um Projeto muito engraçado com o Convento de Cristo, não sei se você já lá foi, é um património construído a nível Nacional, onde pode encontrar coisas desde a Idade Média até à data de hoje, é impressionante, aquilo é muito engraçado. E, então temos um protocolo com o Convento de Cristo e temos vários Projetos a desenvolver lá no Convento que liga a história às disciplinas, liga a história às ciências, liga a história à matemática e os alunos vão para aprender nessa situação. Nós tentamos adaptar o nosso currículo nacional ao que temos para oferecer, atendendo também à diversidade dos alunos, aos de etnia cigana e aos que vem de outros países.*

**Pergunta 15.** Considera as lideranças um fator-chave na organização das “boas escolas”? Porquê?

**R:** - *Sim, sem dúvida, nós passámos por um período aqui na nossa escola em que havia uma grande indefinição, a escola estava... eu fiquei cá em 2001, foi no dia em que caíram as Torres Gémeas, nunca mais me esqueço, e fiquei cá efetivo e eu vinha para*

*dar aulas ao Ensino Secundário, na altura a escola tinha Ensino Secundário e numa reunião de apresentação, foi precisamente nesse dia, uma colega levantou-se, era o professor Acácio que cá estava no Conselho Executivo, uma colega levantou-se e disse “então colega a escola acaba ou não acaba?” e eu então fiquei “o que é isto? agora que fiquei efetivo a escola vai acabar?!”. Nós vivíamos numa grande indefinição, entretanto esse colega Acácio reformou-se e a escola passou a uma nova gestão e não há dúvida nenhuma que foi essa passagem que fez com que hoje estivéssemos aqui. Não tenho dúvidas nenhuma que se não fosse uma liderança forte e a querer levar as coisas para a frente, nós hoje não estávamos aqui nesta escola.*

**Pergunta 16.** Procura envolver os docentes na tomada de decisões na organização escolar? Como?

**R:** - *Pois... basicamente é apelar aquilo a que as pessoas sabem e depois ir um bocadinho atrás “olhe! temos este caso em concreto... o que é que vocês acham que seria melhor para resolver este problema em concreto” parece-nos a nós que é melhor ser a pessoa a chegar a essa decisão e nós acompanharmos essa decisão e dizemos “sim senhor avança que nós apoiamos-te nisso”, do que muitas das vezes estarmos nós a pensar... essa pessoa é sempre como que ouvida, às vezes há decisões que não podem passar por aí, tem de ser mesmo a Direção a decidir, mas agora nós temos um Projeto que queremos desenvolver aqui na nossa escola e que se levanta um pouco para a cidadania e para os valores .... esses valores têm a ver com a preservação ambiental, as energias e essas coisas todas, então o que é que agente faz... tenho uma ideia geral daquilo que quero para a escola, a separação dos lixos, quer a decompostagem, eu tenho essa ideia mas não vou conseguir fazer o Projeto todo, isso é impossível, então eu pego na minha ideia e vou dizendo às pessoas qual é o objetivo “o objetivo é nós obtermos uma certificação e termos nem que seja ali fora a bandeira hasteada do Programa Ecoescolas, isso é o que agente quer , agora vocês têm de ver como é que nós vamos chegar a isso”. Então, as pessoas só têm que nos dizer o que vão precisar, isto, daquilo, daqueloutro... basicamente funciona assim. Portanto, a gente tem um objetivo e vamos envolver os docentes e são eles que concretizam o Projeto que têm em mãos. Então, nós temos e queremos um objetivo, mas depois os pares é que nos dizem a melhor maneira para lá chegar, “vocês concordam”, às vezes temos de dizer que não, porque à partida temos uma ideia, se estiver muito longe daquilo que eu quero também sou capaz de dizer, “não é bem assim vocês pensem lá outra vez”, outras vezes até nos surpreendem com ideias muito mais válidas que as nossas e então aí é que a grande mais valia, a gente não pode pensar que dominamos todas as áreas, até porque*

*não dominamos, não dominamos minimamente, a parte das energias... eu acho que este exemplo serve para esta questão. No que diz respeito à distribuição de serviços e estou a falar dos docentes, a nível pedagógico, passa também um bocadinho pelo Conselho Pedagógico, e das lideranças, não é? É essa estrutura digamos assim, nós se temos alguma ideia, ou se cremos concretizar alguma atividade ou mudar qualquer coisa, geralmente essa informação vai primeiro a Conselho Pedagógico, não é? Seja um assunto pedagógico, seja também, vamos imaginar uma mudança de um horário de um serviço, também vai tudo a Conselho Pedagógico sempre, quase sempre, apesar de nós sabermos que quanto às instalações o diretor tem esse poder, o poder de decidir, nós costumamos fazer essa decisão conjunta em Conselho Pedagógico, vai lá essa informação é apresentada aos departamentos, se for, se tivermos que procurar um consenso mais alargado desce às áreas disciplinares vai portanto às outras reuniões e espera-se depois pelo próximo pedagógico, quando são situações que têm mais urgência é decidido logo em sede de Conselho Pedagógico e posso dar por exemplo um exemplo, a alteração do horário de funcionamento do bar, aqui há pouco tempo decidimos fechar o bar à hora do almoço, para que os miúdos pudessem frequentar melhor a cantina, tomou-se essa decisão em Conselho Pedagógico, seja outro tipo, também, tudo o que tenha a ver com as estratégias de melhoria, os apoios, qualquer decisão que nós tenhamos que tomar em principio passará sempre em sede de Conselho Pedagógico e será decidida pelos membros do Conselho Pedagógico, inclusive pelos pais que são pares também do Conselho Pedagógico.*

**Pergunta 17.** Como envolve a restante comunidade educativa?

**R:** *- A comunidade educativa, portanto os pais têm presença, assim como os funcionários têm presença no Conselho Pedagógico... um assunto que exija alteração de um documento orientador tem que ir ao Conselho Geral que neste caso e aí sim, tem não só a Autarquia, como as forças vivas, com pais, com professores, tem um representante dessas estruturas todas, portanto se for um assunto que obrigue uma alteração ao Regulamento Interno, uma alteração ao Regulamento Orientador, por exemplo vamos pensar, agora estamos, por exemplo numa reunião de rede em que vamos decidir quais são as nossas ofertas, os FCD, os EFAS, atividades de curta duração, português para estrangeiros, cursos de educação e formação, isso que envolve no fundo o Projeto Curricular a nossa oferta curricular, depois terá que ser pensado também em Conselho Geral que é uma coisa mais abrangente, onde está representada todas a comunidade educativa, neste caso passa por aí.*

**Pergunta 18.** Que papel desempenha na construção do Projeto Educativo?

**R:** - *Então eu posso dizer como é que foi construído o Projeto Educativo... os documentos que nós utilizámos para o fazer, foi desde o Projeto de Intervenção do Diretor, os Relatórios de Resultados e o Projeto Educativo anterior. O Projeto Educativo deve ser feito pelo Conselho Pedagógico, vai ao Conselho Geral para ser aprovado, basicamente foi isso o que nós fizemos, nós fazemos as coisas de uma maneira diferente, nós envolvemos colegas dos 4 níveis de ensino, escolhemos esses colegas, esses colegas são escolhidos pela direção, escolhemos 4 colegas que alguns deles já tinham participado na elaboração do Projeto Educativo anterior e constituímos uma equipa, só uma dessas pessoas tinha assento no Conselho Pedagógico para fazer essa ligação, que era o professor bibliotecário, os outros colegas ninguém tinha e estava lá eu. Então tentámos traçar uma estratégia, vamos ver quem somos, como somos e o que tínhamos para oferecer e então entrámos nessa situação do Património e da História e pegámos nisso como lema. Pensámos numa ambição que nós temos, pensámos numa visão que é aquela ideia da escola inclusiva, uma cidadania participativa atenta às necessidades educativas dos alunos. Definimos uma série de valores, os quais assentam, como expliquei à pouco, à parte mais da preservação ambiental que era uma coisa que nós não tínhamos, acrescentámos o desenvolvimento sustentável. Acrescentámos assim, uma série de valores mais virados para uma perspetiva ecológica da coisa, que estava um bocadinho esquecida no anterior Projeto Educativo que visava mais a construção de um edifício novo para melhoria das condições de trabalho, isso deixou de ser aqui o mais importante e passámos a ter outras preocupações. Digamos que a ideia do Projeto Educativo saiu da Direção e desta equipa, foi apresentada em Conselho Pedagógico, sofreu algumas alterações, nomeadamente no que diz respeito às Metas a atingir, o que nós contabilizámos no fundo foi os resultados escolares e depois demos indicadores mas... atividades para fazer isto, número de atividades que devem ser realizadas ou para a atividade ter sucesso quantas pessoas é que devemos envolver, portanto os indicadores têm mais a ver com isso.*

**Pergunta 19.** Que papel desempenha na implementação do Projeto Educativo?

**R:** - *Na implementação nós monitorizamos, quanto aos resultados fazemo-lo de três em três meses no final das reuniões em avaliação, no final do ano o nosso Projeto Educativo como que se autoavalia, porque nós somos obrigados no final do ano a fazer essa avaliação e está de acordo com a Lei através do relatório de atividades, através do relatório de autoavaliação dos resultados, portanto fazemos essa auto avaliação e verificamos, se... nós temos aquilo separado por áreas de intervenção, verificamos se em*

*cada área de intervenção os objetivos foram cumpridos ou não, fazemos esse relatório no final do ano, é feito em sede de Conselho Pedagógico esses relatórios depois são aprovados em Conselho Geral, geralmente as proposta de alteração são feitas, raramente são feitas em Conselho Pedagógico, são mais feitas depois no Conselho Geral. Estou a lembrar-me do X número de atividades às vezes prevista todas ao mesmo tempo, que já aconteceu... com base nesses relatórios na planificação do ano a seguir procuramos melhorar esses aspetos.*

**Pergunta 20.** Que papel desempenha na construção do Regulamento Interno?

*R: - O Regulamento Interno tem que ser aprovado também pelo Conselho Geral, nós fizemos um há coisa de 3 ou 4 anos, fizemos um de raiz, portanto quem o fez foi um conjunto de colegas nossos que estavam no Conselho de Escola nessa altura, portanto hoje o Conselho Geral, eram membros da Assembleia de Escola, tinha também um pai, tinha um auxiliar, pensámos nessas estruturas todas, ele foi elaborado e está em vigor, ele foi aprovado e foi apresentado a Conselho Pedagógico e foi aprovado em Conselho Geral, na altura ainda a Assembleia de Escola.*

**Pergunta 21.** Que papel desempenha na implementação do Regulamento Interno?

*R: - Como é que nós operacionalizamos isso tudo? Sinalizamos isso tudo? No início do ano também é de Lei. Nós temos que fazer isso, os diretores de turma, os docentes titulares das turmas no 1º ciclo e no pré-escolar, nas partes mais importantes digamos assim, no início do ano é dito aos encarregados de educação os aspetos mais importantes e é solicitado ao encarregado de educação que ele assine uma folhinha que se comprometa a cumprir com o Regulamento Interno, portanto naqueles aspetos mais relacionados com as faltas, com os deveres dos alunos, com essas coisas todas e num âmbito mais geral, portanto ficamos com essa autorização e é dado aí a conhecer quais são digamos assim as nossas regras depois durante todo o período de vigência do Regulamento Interno o que acontece é se há alguma proposta de alteração, que pode ser feita por qualquer uma dessas estruturas também, tem que ser levada a Conselho Pedagógico se é uma área destinada e que quer introduzir uma alteração ao Regulamento Interno pode fazê-lo, entrega à Direção, a Direção leva ao Conselho Pedagógico pode levar também essa alteração, uma área disciplinar por intermédio do diretor do departamento e, são todas primeiro analisadas no Conselho Pedagógico e são proposta depois em Conselho Geral no final de ano essas alterações, caso sejam aprovadas faz-se uma adenda e ficam a constar. No ano seguinte é dada informação novamente aos pais, portanto os pais todos os anos tomam conhecimento do Regulamento Interno e têm que não só tomar conhecimento como aceitar.*

**Pergunta 22.** Qual a importância que atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”?

**R:** - *As lideranças intermédias é importantíssimo, para já porque nós aqui, ah!... lá está outra alteração também muito importante, é que este novo modelo de gestão faz com que a liderança dite os representantes das estruturas intermédias é o que acontece por exemplo aqui na Direção quando tem de nomear ou designar um coordenador de departamento, não é a mesma coisa que era antigamente que eram eleitos pelos pares, agora nós temos que designar que este colega vai ser... até que antes do estatuto ser revisto agora pela última vez havia a figura do Professor Titular então limitava-nos, era o mais antigo que vinha exercer essa função, eu não concordo muito com isso, mas aqui ainda tem um bocadinho a ver com isso. Mas atribuo uma importância grande, pois a escolha das lideranças intermédias vai fazer toda a diferença depois na condução do processo educativo. Por exemplo, o coordenador de departamento é nomeado, o coordenador dos Projetos também, esses são todos... são todos nomeados pela Direção e a Direção tentou, aqui no nosso caso, passou um bocadinho pela continuidade fomos à procura de colegas que já tinham muita experiência para o desempenho dos cargos e fizemos com que eles continuassem, mas está previsto provavelmente alguma mudança...*

**Pergunta 23.** Como caracteriza, de forma sintética esta escola, a nível dos processos em curso para a obtenção de bons resultados educativos?

**R:** - *Agora temos um Projeto muito engraçado tem a ver com o “Mais Sucesso”, pegámos no “Mais Sucesso” nós fazemos parte dessa parceria, mas mudámos um bocadinho o Projeto, em que consistia em pegar nos alunos, digamos com menos resultados e colocá-los todos numa turma, mas nós não fizemos isso, dentro da mesma turma criámos núcleos de alunos com melhores resultados e menos resultados, nas disciplinas de inglês, português e matemática, com o objetivo que os alunos passem de um para o outro, interajam, pontualmente temos um aluno muito bom lá, até para que o professor não diga “a mim calha-me sempre os maus” se somos uma escolha inclusiva não fazia sentido nenhum, e então temos esse tal grupo VISA que nós chamamos de VISA que à partida são alunos com um bocadinho mais de dificuldade, não estamos a falar de ANEEs, estamos a falar de alunos com mais dificuldade. Pontualmente o professor também muda, pontualmente pode vir um aluno com um desempenho melhor ajudar e fazer-se essa ponte, os alunos no fundo não sentem...que “pá estou só aqui” ... e muitas das vezes quando o aluno atinge um resultado um bocadinho melhor como forma de premiar passa para aquele grupo que faz com que o aluno fique... isto tem resultado,*

*quanto aos alunos, quanto aos pais, quanto a tudo!...*

*Nós o ano passado tínhamos uma meta muito ambiciosa, que nós depois temos de obedecer a umas Metas que nos são impostas pela DGIDC e que é uma melhoria de não sei quantos %, o ano passado conseguimos, este ano está um bocadinho mais difícil, porque nós vamos ver, nós fizemos agora à pouco uma reunião para ver como é que estavam as coisas e está um pouco mais difícil, porque se não atingirmos aquele nível de mérito eles cortam-nos o financiamento do Programa e nós não podemos e essa é a parte mais complicada, portanto estamos numa altura de cortes.*

**Pergunta 24.** Como caracteriza os resultados educativos obtidos?

*R: - Isto basicamente passa por isso que eu falei à pouco, nós a nível de resultados ainda agora tivemos que preencher aquele questionário das Metas para 2015, e constatámos isso, nós a nível dos resultados da avaliação interna e até das provas de aferição estamos acima da média Concelhia, acima da média Nacional, só para ter uma ideia no ano passado o insucesso do ensino básico foi 8,7%, salvo erro nós tivemos no Agrupamento inteiro 8,2%, portanto ficamos acima da média Nacional isso para nós é gratificante. Em relação à avaliação externa que é, digamos assim, a que tem mais visibilidade, é o que aparece nos Rankings, isso assim... nós há dois anos as coisas correram-nos bastante bem, tínhamos problemas com as matemáticas aplicámos um plano e as coisas melhoraram bastante, os resultados subiram muito e atingimos a média Nacional, ficámos todos contentes, mas digamos o que está a faltar é consolidar isso, no ano a seguir as coisas correram-nos um bocadinho pior, agora estamos a trabalhar para isso. Então, nós analisamos os resultados, monitorizamos também os resultados dos apoios temos os professores que dão a sua componente com o tempo superveniente, um professor com um horário de 22 horas fica com 2 horas dessas e nessas vai dar apoio educativo, esses apoios educativos são avaliados para ver se preenchem uma avaliação e depois são analisados pelo Conselho de Turma, depois com base nisso fazemos uma monitorização, eu sei quantos alunos é que têm esses planos, quantos desses alunos é que estão a ter sucesso, se alguma coisa correr mal nós tentamos, ou, já tem acontecido muitas das vezes atribuímos por exemplo a tutoria a um professor, ou então, fazemos uma reunião e dizemos “a estratégia a seguir não pode ser essa, vocês têm que adotar outra porque as coisas não estão a dar resultado” e basicamente fazemos isso.*

**Pergunta 25.** Como relaciona os processos e os resultados obtidos por esta escola?

*R: - Ao nível do Projeto Educativo e seus resultados, estamos a falar do sucesso educativo, nós temos vindo a... nós tivemos algumas transformações deixámos de ter*

*uma escola secundária, nós passámos ali por um período muito difícil, quando iniciámos o 5º ano ficámos só com uma turma do ensino secundário, portanto à medida que fomos tendo o 5º, deixámos de ter 10º, foi assim uma coisa gradual. Os melhores alunos do ensino secundário saíram todos e ficámos só com aqueles alunos que não vinham com vontade, o que nos fez com que nós tivéssemos uns resultados muito maus no ensino secundário mas à medida que isso foi desaparecendo, nós começámos do início sendo a sede do agrupamento, começámos de início a ter sempre os nossos alunos, a começar a acompanhar os nossos alunos desde o pré-escolar até ao 5º ano, depois até ao 6º ano e temos vindo a melhorar os resultados escolares, portanto adotámos uma série de medidas, estratégias de melhoria, implementação dos planos de recuperação de acompanhamento, medidas assim, as tutorias, essas coisas assim, um acompanhamento mais perto do aluno, com iniciativas, temos um plano anual de atividades com cerca de 600 e tal atividades, portanto o que fez com que penso eu, tudo isso e agora ainda mais com estas melhorias destas instalações que os resultados de facto estejam a melhorar, portanto eu penso que o nosso tipo de atividade fizesse com que houvesse essa melhoria, só para lhe dar uma ideia de dados concretos, nós tivemos uma diminuição dos registos de ocorrências só do ano passado para este, com a mudança de instalações por exemplo na ordem dos 20%, cerca de 20% menos de registo de ocorrências, aumentámos os alunos no quadro de mérito em mais de 10% e melhorámos também os resultados escolares, a nossa pecha ainda digamos assim, são a avaliação externa, o resultados dos exames que esperamos nós que este ano se consiga, quanto mais não seja ficar ao nível da média nacional o que já era bom para nós, o que é uma das metas que nós temos no Projeto Educativo mas podemos dizer aquilo que fizemos deu efeito e que os resultados de facto melhoraram também. A reestruturação nos serviços, penso que surtiu efeito e de facto foi muito bom para nós.*

**Pergunta 26.** Considera este estabelecimento de ensino como uma “boa escola”? Porquê?

**R:** - *Eu acho que sim, que como comunidade educativa funcionamos bem, eu posso dar-lhe indicadores, ou evidências. Nós temos tido ultimamente um aumento de pedidos para ingressar nesta escola, penso que isso é um indicador importante e é uma coisa visível. Os pais procuram esta escola pela oferta, pela oferta muito diversificada que temos e também, penso eu, pelo bom ambiente que se vive aqui. E basicamente passa por aí...o aumento de pedidos para vir para o agrupamento também tem em conta a melhoria das instalações... passámos um inquérito agora aos encarregados de educação, passámos esse inquérito, e os resultados quanto ao desempenho dos professores, auxiliares foi*



*muito satisfatório, nós temos essa ideia... é evidente que há problemas como há em todas as escolas. Mas eu penso nos podemos incluir numa “boas escola”, contudo há aspetos que temos que melhorar...*

**Pergunta 27.** O que entende dever ser necessário para que esta escola continue a melhorar?

**R:** - *Alguma coisa a nível de estratégias educativas temos de fazer tendo em conta os resultados não tão bons nos exames, isso é... nós já fizemos alguma coisa, posso dar-lhe um exemplo, nós alteramos os critérios específicos de avaliação, o que é que começamos a fazer, atribuímos mais peso ao domínio cognitivo que ao que tínhamos, por exemplo para fazer com que os alunos tenham um melhor desempenho nos testes escritos e penso que surtiu efeito. Desenvolvimento de mais Projetos como este que nós temos com o VISA, continuação com o PAM, isso penso que sim, quanto aos resultados, penso que há qualquer coisa que temos de fazer porque as coisas não a correr tão bem quanto aquilo que nós queríamos ou pesávamos. A mudança das instalações penso que foi uma coisa muito benéfica para nós, porque nós constatamos isso, nós fizemos o confronto dos resultados que obtivemos neste 1º período e por exemplo os do ano passado e a melhoria foi significativa. Posso dizer que no número de alunos do quadro de mérito que era uma das coisas, uma das meta que queríamos atingir, não só o sucesso mas também a qualidade do sucesso, nós aumentamos muito o número de alunos no quadro de mérito, quer dizer que os nossos alunos passaram a não estar só preocupados com o sucesso de passar de ano, mas também com a qualidade das aprendizagens, no fundo saberem mais coisas, este é um indicador que no final do 1º período constatamos isso, e diminuímos também o número de alunos nessas estratégias de melhoria, pode ser um indicador para que este ano os resultados de facto melhorem, em termos de resultados passa por aí. Em termos de organização é como lhe disse provavelmente passará por uma alteração ou outra na estrutura intermédia, provavelmente terá que ser feita e é continuar a implementar o Projeto Educativo que começou este ano e penso que nos vai dar frutos nos próximos 3 anos.*

**Pergunta 28.** Quer acrescentar mais algum aspeto relevante relacionado com a temática desta entrevista?

**R:** - *Acho que fizemos assim ... uma passeadela pelos aspetos mais importantes. Posso fazer um desabafo, o trabalho aqui é muito e é um trabalho de missão, não somos bem remunerados, longe disso, nós tivemos um corte ... o que quero dizer é que ninguém está aqui pela remuneração que tem a mais, isso é impossível se formos a pensar que tivemos um corte... se vamos ter um corte importantíssimo que é de menos um elemento*

*aqui na direção, nós vamos chegar a finais de agosto e vamos perder um elemento, dos 5 vamos passar a ser só 4 e isso vai-se refletir, temos a perda de remuneração, temos a perda de um colega, perda de acessórias, perda de essas horas todas e vamos continuar ... se queremos ter um serviço de qualidade vamos ter de passar a trabalhar ainda mais, isso aí ninguém fala nisso e é um constrangimento muito grande, estamos a falar de 177 professores, 1500 alunos, 50 e tal funcionários é muita gente, somos 20 escolas, não é fácil, não vai ser fácil, se as coisas agora já estavam difíceis ainda vão passar a ser mais difíceis... Isto é mesmo um espírito de missão, é um bocadinho de carolice e há aspetos que também toda a gente sabe disso... das gestões e estão sempre a dizer. E é verdade o que nos move também é um bocadinho um vício, não bem pelo exercício do poder, como já constatou o poder aqui é partilhado, aqui é mais uma orientação e nós estamos muito mais recetivos e a nossa ideia é cada vez mais essa, nós queremos mesmo é que entrassem pelo gabinete com sugestões e isso é o que ainda falta. A ideia que as pessoas têm é “que eles estão lá para decidir e para fazer, nós vamos fazer tudo o que eles nos dizem” isso depois por exemplo evidencia-se muito na avaliação de desempenho dos docentes e até dos funcionários. Aqueles aspetos de melhoria encontrados por eles próprios “ chegar aqui e dizer eu tenho uma ideia fantástica para resolver os nossos problemas” isto não acontece tanto como aquilo que nós queremos, e é pena, porque só assim é que de facto nós conseguimos, nós não temos nem capacidade, nem tempo, é impossível ... e este trabalho torna-se um bocadinho viciante, é um bocadinho vício, é querer melhorar, só com esses espírito e com essa ideia é que se espera fazer qualquer coisa... e vamos continuar a melhorar.*

Obrigada pela colaboração.

- **Diretor da escola B**

Data da entrevista: abril/2011

Tempo total da entrevista: 50m

**Bloco A**

**Objetivo principal da entrevista**

**Descrever e analisar o sentido e as práticas das lideranças exercidas na escola**

**Bloco B**

**Dados biográficos do entrevistado**

**Pergunta 1.** Identificar o sexo do entrevistado

R: Masculino

**Pergunta 2.** Diga-me por favor que idade tem?

R: - *Tenho 50 anos.*

**Pergunta 3.** Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?

R: - *O meu curso inicial é de Engenharia Agronómica do Instituto Superior de Agronomia, depois quando comecei a lecionar comecei como professor do Secundário a nível de cursos profissionais, chamados de Agropecuária precisamente ligado ao curso que eu tenho, esses cursos terminaram e passaram para as Escolas Profissionais que são poucas no país neste momento, então passei a ter habilitação própria para matemática e ciências no 2º Ciclo que é o grupo de recrutamento 230, depois do curso comecei na área da Gestão Escolar fiz Pós-graduações na área através do INA, Instituto Nacional de Administração e continuo a fazer esses cursos ainda agora estou a fazer o curso de Lideres Inovadores, mas a minha área agora tem sido a área de Gestão Escolar e é onde eu me tenho especializado nestes últimos anos, nestes últimos 6 a 7 anos.*

**Bloco C**

**Caracterização profissional**

**Pergunta 4.** Quantos anos tem de experiência profissional?

R: - *Experiência na docência vou... a caminho dos 24 anos.*

**Pergunta 5.** Que funções tem desempenhado ao longo da carreira profissional?

*R: - Comecei como docente, como disse, no 12º ano na área da Agropecuária, depois quando o grupo terminou passei para o tal grupo 230, 2º Ciclo em 92, 1992/1993 e depois do ano 2000 aproximadamente passei a fazer parte dos órgãos de gestão, inicialmente como assessor, depois como adjunto e desde 2004/2005 passei a ser Presidente do Conselho Executivo, já tinha sido Vice-Presidente e depois então nestes últimos 2 anos como diretor, desde que existe o cargo de diretor.*

**Pergunta 6.** Há quanto tempo desempenha o cargo de diretor(a)?

*R: - Há 2 anos, desde que existe o 75/2008.*

**Bloco D****Conceções que o diretor tem de liderança e como se vê a si próprio como líder****Pergunta 7.** Como define lideranças?

*R: - Como defino lideranças... isto é um conceito muito complexo, isto é a liderança, isto é uma das coisas que mais neste momento se tem debatido a nível Nacional "O que é uma liderança?". Eu pessoalmente... depois começo a pensar na minha liderança e começo a pensar porque é que eu estou para aqui a autoelogiar-me a propósito de nada, portanto, a liderança para mim é um trabalho de equipa, em primeiro lugar, para mim um trabalho de equipa é fundamental. O meu Projeto de Intervenção fala precisamente disso, ou seja, por isso é que eu não concordo muito com a designação de diretor, eu sempre considerei e tenho essa experiência quando me candidatei a primeira vez como Presidente do Conselho Executivo ainda ao abrigo do 115, considerava que nós íamos a eleições para toda a comunidade em equipa, não era só o cargo do Presidente do Conselho Executivo e eu respeitei sempre o facto de ser eleito por toda a comunidade, neste momento os eleitos são pelo Conselho Geral, portanto é um grupo de pessoas da comunidade, e antes era por todos os docentes, os não docentes, os pais, e eu tenho muito respeito por essa eleição porque apresentava o Projeto, um plano de ação para um conjunto de 4 anos, e todo a equipa que eu tinha proposto é que era votada, essa votação, a primeira vez que eu me candidatei, considerei que escolhi uma boa equipa e que essa equipa na verdade ao fim desses 4 anos íamos novamente pôr à prova perante toda a comunidade se tinha feito ou não um bom trabalho. O trabalho de equipa é fundamental nas escolas, em 1º lugar porque eu não acredito em super homens nem em super mulheres e neste momento da forma como a escola está organizada e no Agrupamento, eu estou a falar num Agrupamento de perto de 1400 alunos espalhados*

*por 20 estabelecimentos de ensino incluindo a Escola Sede com distâncias que rondam perto dos 16/17 Kms da escola do 1º Ciclo que faz parte do Agrupamento mais distante, estou a falar da Escola Básica da Roda, se não houver aqui um bom trabalho de equipa é completamente impossível e depois estamos a falar de Escolas e jardins de infância que pertencem à Autarquia com competências distribuídas por 3 entidades, que é a do Ministério de Educação é a das Autarquias e depois são as próprias que eu tenho, gerir tudo isto sem um bom trabalho de equipa entre todos é complicadíssimo, portanto a liderança tem que dar muita possibilidade a todos os elementos da equipa, neste caso os Órgãos de Gestão que funcionem bem, reunimos com muita frequência, distribuímos as tarefas, planificamos as coisas sempre distribuindo tarefas e tem que haver um muito bom trabalho dentro da equipa.*

**Pergunta 8.** Como se define como líder?

**R:** - *Como líder?... Sou responsável por uma equipa de trabalho. Mas... dentro desta equipa há todo um trabalho que é dar e distribuir tarefas.*

*Aqui... está presente a cultura democrática de participação, isto é... envolver e corresponsabilizar todos os intervenientes da equipa nas medidas que são tomadas, nas iniciativas, nas atividades, tudo isso... e é como tal que eu me defino, às vezes gosto de responder muito menos como é que me defino, gosto mais de ouvir como é que as pessoas me definem mas esperamos que os inquiridos tenham boas respostas.*

## **Bloco E**

### **Perceção da liderança exercida pelo diretor**

**Pergunta 9.** Que tipo de cidadãos procura que esta escola forme?

**R:** - *Então é assim, cada escola inserida num contexto, isso é muito importante, nós temos aqui 3 Agrupamentos no Concelho de Tomar, cada Agrupamento representa um conjunto de Freguesias e relativamente ao meu contexto onde está inserido o meu Agrupamento às 4 Freguesias Rurais e mais ou menos semirural e urbana apanho zonas socioeconómicas com características muito específicas do Concelho além de apanhar toda, toda a população de etnia cigana do Concelho, portanto a minha escola tem de se adaptar ao contexto socioeconómico onde ela está inserida, não é o contrário, portanto, nós temos como escola pública, em 1º lugar a escola inclusiva, e quando digo inclusiva estou a falar em inclusiva mesmo, temos que preparar a escola para um conjunto de Projetos ou parceiros com que trabalhamos para dar resposta a este tipo de população, portanto eu tenho a nível do Agrupamento 42 alunos de etnia cigana, desde o*

*jardim de infância até ao 6º ano, no ano passado tive um aluno de etnia cigana que tinha atingido o 7º ano de escolaridade, foi algo de importantíssimo porque para nós levar um aluno de etnia cigana até ao 7º ano é magnífico, e ter alunos no pré-escolar é também muito complicado dentro da etnia cigana e já estamos a conseguir. Temos alunos de etnia cigana espalhados por duas Freguesias do Concelho de Tomar, Freguesia de Paialvo e Freguesia de São João Batista, também temos alunos brasileiros, paquistaneses... uma heterogeneidade o que nos torna uma escola dentro do contexto do Concelho de Tomar muito própria, o que eu sempre defendi e que faz parte do relatório que nos foi feito pela avaliação externa por parte da Inspeção Geral da Educação, que está disponível na página da internet e que pode consultar, é conseguirmos os resultados com os alunos perante esta heterogeneidade e esta mescla de alunos de etnias e minorias que estão presentes no Agrupamento em que eu tenho muito orgulho e o trabalho dos docentes é fundamental. Portanto, numa palavra, procuramos formar todos os alunos. Vou dar-lhe um pequeno exemplo, eu há 3 anos recebi aqui um casal de pais de ingleses que tinham acabado de chegar aqui a Portugal vindos diretamente de Inglaterra e traziam um aluno inglês, eu por mim recebo qualquer tipo de aluno, mas como nós temos por Lei que aceitar alunos provenientes da nossa área de residência para não haver conflitualidade com outras escolas, quando eu vou ver a área de residência não pertencia nem ao Concelho, mas a outro Concelho limítrofe, eu pergunto... “porque é que escolheu o nosso agrupamento porque o senhor pertence ao Agrupamento de Escolas de Ferreira do Zêzere, é lá que vive?” Eu achei giro foi a informação, prescrito tudo a inglês, não falavam português, e achar que a nossa escola era a escola mais preparada para responder à criança e tudo porquê, porque o filho tem dislexia, com tudo em relatórios em inglês, que era complicado trazer o filho para Portugal e ter todo o tipo de apoios se não houvesse mesmo uma escola que estivesse habituada a trabalhar com... e cá temos o aluno agora no 7º ano que nos dá bastante orgulho e saber que a escola foi escolhida por esse motivo, por isso é que eu acho que é uma escola inclusiva e não estamos aqui a limitar a entrada seja de quem for.*

**Pergunta 10.** Quais os valores que preconiza numa escola que se quer inclusiva?

**R:** - *Faz parte do nosso Projeto Educativo, principalmente os valores da tolerância, a solidariedade entre todos, mas isto com valor verdadeiro.*

**Pergunta 11.** O que entende por uma “boa escola”?

**R:** - *Na minha perspetiva a “boa escola” é aquela, por exemplo ... eu estou a falar aqui nos alunos de etnia cigana, porque é que eu sinto que é uma “boa escola” para eles? Quando eu consigo fazer com que um aluno que teve elevado absentismo, é com muita*

*frequência que o aluno por vários motivos mesmo com o apoio da CARITAS, desiste de vir à escola, porque encontra como pretexto este ou aquele motivo e nós temos aqui uma luta titânica para que o aluno se habitue a ter regras, comportamento diferente, exigência mesmo, de forma a que ele tenha bons resultados e que a escola é algo de bom para o seu futuro e fazer ver isso a um aluno de etnia que anda habituado deste o pré-escolar/1º Ciclo a fugir à escola, a não ir à escola e quando ele me “diz gosto de vir à escola, gosto de participar nos Projetos em que a escola se envolveu” logicamente não é só a escola em si, repito trabalhamos com o Programa Escolhas, técnicos espetaculares e jovens que conseguimos motivar, quando eu vejo um aluno vir à escola e entrar às 8h30 com aqueles hábitos que eles tinha de não vir a tempo e horas e entrar tão perto do meio dia e vir almoçar ao refeitório e depois iam embora, agora vêm mais cedo, acho que o aluno já começou a perceber que a escola é algo que lhe diz respeito e depois são os alunos, é assim, a grande maioria dos meus alunos daqui da escola Sede dos 600 e poucos alunos que nós temos 440 e tal alunos são transportados, e quando digo transportados significa que eles têm que se levantar muito cedo para estarem aqui perto das 7h30 da manhã. Têm sacrifícios e alguns desses alunos tem carências sociais e económicas elevadíssimas, nós sabemos isso pelo número de alunos que têm reduzido de escalão A, são alunos que também nós damos suplemento alimentar, fazem um grande sacrifício para vir à escola, infelizmente ainda no século XXI, era para já não falarmos disto. Quando os alunos gostam de vir à escola e têm depois bons resultados, eu acho que já atingimos o objetivo principal que é bons resultados com este tipo de alunos.*

**Pergunta 12.** Qual deve ser o papel do líder na organização das “boas escolas”?

*R: - Eu há bocado falei do trabalho de equipa, mas cada vez mais ao longo destes anos o que eu sinto, eu também gostaria que fizessem o mesmo comigo se eu fosse docente... os docentes têm de ser ouvidos, o docente desempenha um trabalho cada vez mais complicado, cada turma é uma turma, cada cargo é um cargo, cada vez há mais exigência perante o trabalho docente, ele necessita muito de ser ouvido, na sua opinião, na sua ideia e o que pensa fazer. É importante... os momentos de ouvir os docentes, de darem a sua opinião, de se poderem manifestar, que é outra questão que eu foco muito no meu Projeto de Intervenção, é que a escola tem de ser uma escola pública, uma escola inclusiva e como tal uma verdadeira liderança tem de ser em equipa e dar sempre a palavra aos docentes, principalmente àqueles docentes que já têm muita experiência e que é algo fundamental na escola ouvi-los. Eu respeito muito os colegas que já têm 30 e tal anos de ensino, já passaram por várias experiências, infelizmente alguns acabaram por sair porque se aposentaram um bocado empurrados por receio de ficarem no*

*sistema, mas respeito muito, eles estavam a fazer mais pela escola, às vezes, do que eu, os colegas mais novos quando entravam aqui eram acompanhados por eles... a forma como os integravam na escola, como os faziam ver a forma como a escola estava organizada, saber que esses colegas se sentiam apoiados era fundamental, isso pouco a pouco está a perder-se, esses colegas coitados vão-se aposentando e têm todo o direito, mas ainda tinha muito para dar ao sistema só que muitos deles acabaram por se aposentar mais por receio do que vem por ai do que mais propriamente por necessidade. Mas considero que... eu considero que é importante ouvir os colegas, em primeiro lugar ouvir, aceitar essa discussão, mesmo as opiniões diferentes, a diferença porque existe e eu gosto que haja a diferença e daí... a escola inclusiva tem diferenças e opiniões diferentes.*

**Pergunta 13.** Como contribui para a implementação do currículo formal?

**R:** - *O currículo formal, ou seja, nós neste momento estamos a ter aqui um grande trabalho dentro do agrupamento, com esta, situação das Metas de Aprendizagem que foram implementadas pelo Ministério da Educação, estamos a fazer um excelente trabalho, nas escolas, porquê? E começámos precisamente no pré-escolar, o pré-escolar é uma área extremamente importante, porque havia pouca legislação...e nestas Metas, por exemplo nós estamos aqui, é pena hoje não vos poder apresentar o coordenador do pré-escolar, elemento por quem tenho muito respeito e gosto, vai decorrer aqui em Tomar hoje, o encontro que é realizado todos os anos promovido pela minha colega que é o Seminário Regional da Educação de Tomar, 13º, na Biblioteca Municipal e precisamente os colegas do 1º Ciclo do pré-escolar foram... depois há noite isto termina sempre com um jantar de homenagem aos aposentados do ano letivo anterior, portanto hoje todo o dia, foi bom ter vindo por um lado, mas há muita gente das escolas que está hoje no seminário regional, pronto, estava a dizer que essa colega, que ontem estávamos a falar precisamente nisso, há uma plataforma que foi criada pelo Ministério e pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, para trabalhar nas Metas, da qual é opinião dos docentes dos diferentes ciclos, sobre as novas Metas de Aprendizagem e nós começámos aqui a trabalhar precisamente no assunto, já pensando nesta reorganização curricular que estava prevista e que algum tempo ficou suspensa, portanto é para dizer que o currículo formal é importante, nós trabalhamos com ele.*

**Pergunta 14.** Qual a sua participação na implementação de um currículo flexível, que contemple a diversidade dos alunos?

**R:** - *Como já referi nós damos muita importância ao tal currículo que não é formal mas que é importante de acordo com o contexto. E aqui estamos a falar da diferenciação*



*curricular inclusiva e no currículo flexível. Nós temos Projetos no nosso agrupamento para dar resposta a todos os alunos, portanto nós aqui na Escola Sede temos uma coisa que é extremamente importante que é nossa, não foi cópia de ninguém é nossa e já tem quase 2 anos e que a Direção Regional do Sul, através da sua equipa, está a tentar ver se vamos conseguir manter ou não este Projeto, chamámo-lhe “Oficina Mais” e que trabalha com alunos... Essa “Oficina Mais” por acaso é desenvolvida pelo meu colega Horácio Atalaia, trabalha com alunos de etnia cigana, alunos alguns com Necessidades Educativas Especiais, alunos de currículo formal e... então fazem trabalhos interessantíssimos em diferentes áreas e lá está, temos tido aqui alunos que têm tido uma evolução, tão significativa que vão ao encontro das necessidades de cada um deles mas isto tem sido um trabalho muito interessante da parte do nosso Agrupamento. Depois trabalhamos aqui com o CIRE, que é o Centro de Recursos para os alunos com necessidades educativas, estabelecemos um protocolo e temos alunos que estão na vida ativa a trabalhar em diferentes áreas, em carpintarias, lavandarias, em cafés e que necessitam mesmo desse tipo de trabalho, porque o currículo formal às vezes não se adapta. Somos da escola também a nível nacional que se calhar não tínhamos esse entendimento, que utilizamos turmas onde existem alunos de etnia cigana com outros alunos, a turma não é só de etnias é de todos é heterogenia e que estão a trabalhar aqui em baixo na escola do 1º Ciclo, dos Templários onde estão a maior parte dos alunos de etnia cigana, são 32 alunos, portanto eles são 42, 32 são logo lá em baixo, desde o pré-escolar ao 1º Ciclo e então trabalhamos com uma turma de mais sucesso escolar e então chamamos “Turma Mais” a nível do 1º Ciclo e que temos tido bons resultados, por acaso estava agora a fazer aqui um relatório precisamente sobre o assunto e estes Projetos todos trabalham com o currículo informal, mas temos que trabalhar também com os outros currículos que são muito importantes e... depois temos alunos por exemplo de etnia cigana diante da Freguesia de Paialvo com estes alunos de etnia cigana daqui da cidade, temos que trabalhar com eles de outra forma. Temos aqui um aluno paquistanês, tem 14 anos que chegou a Portugal, não fala português, nem inglês e tivemos que entrar em contato com a embaixada, eles não nos puderam dar apoio, tivemos que entrar em contato pessoas paquistanesas que vivem em Lisboa ou noutra sítio qualquer que nos pudessem dar uma ajuda, ele só fala o dialeto próprio do Paquistão e ninguém consegue falar com ele, por acaso tive a sorte de apanhar outro aluno paquistanês que já saiu, entretanto passou de ciclo, que era o único contato que ele tinha e já conseguimos ter algumas palavras com ele em português, mas é um aluno com necessidades educativas especiais, como vê não é um aluno só por ser paquistanês, isto é que é um bocado difícil, sentimo-nos muito satisfeitos de ver o pai quando aqui vem, vê que o filho está contente*

*e está na escola, isto é muito complicado.*

**Pergunta 15.** Considera as lideranças um fator-chave na organização das “boas escolas”? Porquê?

**R:** - *É assim, nas “boas escolas”... não estou a falar só da liderança ao nível de equipa da Direção, do diretor... falo das lideranças intermédias que são fundamentais. Portanto, as lideranças são todas elas importantes – a liderança exercida pelo diretor, mas também as lideranças intermédias exercidas pelos diretores de turma, pelos Departamentos Curriculares... São todas elas responsáveis e determinantes na organização e funcionamento de uma escola.*

**Pergunta 16.** Procura envolver os docentes na tomada de decisões na organização escolar? Como?

**R:** - *Pronto, efetivamente aí mais uma vez há muitas decisões que são da responsabilidade do diretor enquanto órgão único e pessoal, neste momento na nova gestão que existe escolar o órgão é único e pessoal é da minha decisão e ponto final, mas eu no meu processo de intervenção e na tomada de decisões como não gosto de ser único e pessoal, gosto de ouvir as pessoas na tomada de decisões, peço-lhes as sua opinião ouço as pessoas e há pessoas com muito mais experiência que a minha, não enquanto líderes no sentido de quererem ser responsáveis pela escola ou pelo agrupamento mas que já têm muito anos de trabalho e são pessoas que gosto de consultar, saber qual é a opinião das pessoas, ouço os diferentes pontos de vista e nas decisões importantes para o agrupamento é sempre do consenso de todos, do bom senso também da minha parte e de todos que tomamos essas decisões e tem funcionado muito bem, eu ouço sempre as pessoas, seja em Conselho Pedagógico, seja no Conselho Geral, seja a nível das reuniões da própria Direção que faço com os meus elementos da equipa e tomamos sempre as decisões em conjunto.*

**Pergunta 17.** Como envolve a restante comunidade educativa?

**R:** - *A restante comunidade educativa também é envolvida, no Conselho Geral e no próprio Conselho Pedagógico, estão presentes tanto num lado como no outro os representantes dos pais e encarregados de educação, o representante do pessoal não docente... tudo isto para dizer que quando eu digo que são ouvidos, são todos ouvidos e a opinião das pessoas é importante... e estamos a falar de 50 e tal não docentes e, estamos a falar de um grupo de 200 e tal pessoas, depois temos os pais que são os restantes e neste momento a atual estrutura do Conselho Geral tem mais pessoas não docentes, do que docentes, efetivamente nós temos que ouvir a comunidade, os*

*representantes das Juntas de Freguesia, da Câmara, todos têm a sua opinião, portanto são todos ouvidos. Por exemplo, o pessoal não docente, eu agora estou a fazer um plano de melhoria a trabalhar dentro do curso que estou a fazer com a Microsoft e apesar de considerar que já estamos a trabalhar muito bem nessa área penso que ainda que temos de ser melhores, por exemplo o pessoal não docente, existem representantes do pessoal não docente de acordo com a Lei no Conselho Pedagógico, está no nosso Regulamento Interno, e no Conselho Geral, o pessoal não docente ao escolher os seus elementos que os representa, se for a qualquer escola e pergunta: então como é que é a representação do pessoal não docente? há nesses 2 órgãos, de Direção - Conselho Pedagógico e Conselho Geral – transmite aos outros não docentes o que ouviu nestes órgãos de gestão importantes, fazer as informações por escrito e distribuir, não é o mesmo que transmitir e ouvir a opinião e desde que eu sou Presidente do Conselho Executivo e agora Diretor estipulei e isso existe, o Conselho Pedagógico é feito aqui à quarta-feira, na quarta-feira seguinte todo o pessoal não docente do Agrupamento entra aqui pela escola e estão três horas a reunir entre eles, eu não ponho lá os pés, colocam questões “isto não está a funcionar bem no jardim de infância” e ouvem as informações e transmitem e depois quando eu vou ao Conselho Pedagógico ou ao Conselho Geral vem toda essa informação, isto é importantíssimo, todos sabem que estão a ser corresponsáveis por aquilo que a escola está a fazer, portanto não estou aqui eu o tal diretor a trabalhar sozinho, eles têm um papel ativo e eles sabem perfeitamente que as pessoas que eles elegeram tem que responder às questões que lhes foram colocadas.*

**Pergunta 18.** Que papel desempenha na construção do Projeto Educativo?

**R:** - *Vamos lá a ver o Projeto Educativo é o documento estratégico do Agrupamento, foi com base no Projeto Educativo anterior que eu me candidatei mas como nós agora entrámos numa fase seguinte tivemos que ter o Projeto Educativo até 2013, (2009-2013) que é o novo Projeto Educativo mas que se identifica com o Agrupamento, foi mais uma vez um documento que partiu de base do anterior, foi toda a gente ouvida, uma equipa de pais, comunidade, toda a gente foi ouvida e deu o seu parecer achávamos que o anterior ainda correspondia àquilo que podia ser o nosso Projeto Educativo, continuamos a mantê-lo é um Projeto Educativo que continua virado para uma escola pública, uma escola de inclusão, nós estamos inseridos numa comunidade, uma parte do nosso Concelho que abrange 4 freguesias com algumas dificuldades socioeconómicas e a população proveniente dessas áreas é a população que faz parte do nosso agrupamento, portanto nós temos que nos adaptar e não o contrário, como tal eles quando aqui chegam já vêm vamos lá, quase que pré-formados, pré-escolar e 1º ciclo entram aqui sabem que*

*nós queremos evoluir e tencionamos preparar alunos para continuar a prosseguir estudos, respeitamos a diferença dos alunos, isto é muito importante porque temos alunos que repito de uma enorme variedade de países, o que perfaz 35 nacionalidades, temos 40 e poucos alunos de etnia cigana, somos o único Agrupamento do Concelho de Tomar que tem alunos de etnia cigana desde o pré-escolar até ao 3º ciclo, tivemos que criar uma estrutura por exemplo de fazer parcerias de forma a dar a esses alunos com diferentes dificuldades a possibilidade de serem integrados, de serem ouvidos e terem a mesma possibilidade de qualquer outro aluno que tem uma família completamente estruturada, que consegue continuar os seus estudos e nós estamos preparados para tudo isso, uma escola aberta a todo o tipo proveniência de alunos e isso dá-nos uma grande vantagem e também os nossos docentes tiveram que se preparar para isso tudo, o que não é muito fácil.*

**Pergunta 19.** Que papel desempenha na implementação do Projeto Educativo?

**R:** - *Como é que implementamos o Projeto Educativo, vamos implementando com o nosso plano anual de atividades que tem de estar sempre de acordo com o Projeto Educativo. E depois com as parcerias todas porque a grande dificuldade que nós nos debatemos nestas atividades muitas delas é a distanciação das escolas do 1º ciclo e do ensino pré-escolar da sede, estamos a falar de pequenas freguesias, a escolas mais distante dista quase 25 Kms daqui, fica mais próximo doutro Concelho que do nosso, como pode ver transportar crianças a esta distância é complicado mas nós conseguimos e temos feito esse trabalho com o apoio logicamente da Câmara Municipal e portanto quando nós fazemos esta ligação dos valores, património e criatividade, falamos de modelos como, o artesanato, as lendas, os contos, as festas, as tradições próprias dessas regiões e isto é extremamente importante.*

**Pergunta 20.** Que papel desempenha na construção do Regulamento Interno?

**R:** - *Portanto, o Regulamento Interno também foi trabalhado, começamos muito mais cedo a trabalhar no nosso Conselho Geral transitório, antes da existência do Conselho Geral definitivo e isso também com grupos de trabalho. Foi também muito discutido, temos a sorte de ter, tínhamos antes e temos agora, no Conselho Geral enquanto representantes de pais e encarregados de educação duas listas que nos ajudaram, mas isso não significa tudo, não é?... O importante aqui do Regulamento Interno, mais uma vez, como é um Regulamento Interno de um Agrupamento, não é só da Escola Sede... isto agora mudou muito nesse aspeto, geralmente falava-se muito do Regulamento Interno mas a Escola Sede é uma escola principal, mas depois não podemos esquecer que temos os jardins de infância e escolas do 1º Ciclo, agora já temos Centro Escolares*

*que juntam o pré-escolar com o 1º Ciclo, novos Centros Escolares e a complexidade do Centro Escolar não tem nada a ver com a escola do 1º Ciclo... o nosso Regulamento Interno neste momento está a passar por uma nova fase... foi alterado de acordo com o novo estatuto do aluno que é recente, só que neste momento o grande problema do nosso Regulamento Interno deve-se um pouco a algumas das competências das escolas do 1º Ciclo e pré-escolar, isto tem muito a ver com uma questão da Câmara, portanto a Câmara a nossa Câmara aqui em Tomar foram-lhe atribuídas competências pelo Ministério da Educação, houve transferência de competências e isto mudou um bocado, o que era antes da responsabilidade do Ministério da Educação é agora da Câmara, estas competências ao terem mudado cria alguns problemas internos dentro da escola e nós temos que nos adaptar a eles e ao fazê-lo alteramo-lo no Regulamento e nós agora estamos a trabalhar no regimento de funcionamento, isto é uma novidade que se calhar vai ouvir falar, no Regimento de Funcionamento de um Centro Escolar que é algo de novo num Agrupamento, nós já temos um Centro Escolar há 3 anos e uma das coisas que mais ninguém vai ter, por exemplo, o Regimento de Funcionamento Interno no Centro Escolar de São Pedro que é uma complexidade, as pessoas pensavam que era uma escola normal de 1º Ciclo mas não é... neste momento há um coordenador escolar só para este Centro Escolar, portanto lá está a grande mudança que a escola levou, está a mudar.*

**Pergunta 21.** Que papel desempenha na implementação do Regulamento Interno?

**R:** - *Quanto à implementação, vamos lá... o Regulamento Interno, não tem que passar à prática, ele acaba por ser alvo de, portanto nós temos que ter um Regulamento Interno e logicamente as pessoas já se adaptaram a que as escolas têm que ter um Regulamento Interno, a única diferença neste momento é que, nós à medida que o documento foi construído tivemos que nos preparar para a nova organização escolar que está agora, que é vigente.*

**Pergunta 22.** Qual a importância que atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”?

**R:** - *É importante, bem a importância é enorme, porque nós falamos das lideranças intermédias, repito, dos coordenadores de departamento curricular, um Agrupamento como o meu tem desde o pré-escolar até ao 9º ano tem 6 coordenadores de departamentos curriculares, tem uma coordenadora no departamento pré-escolar engloba 30 e tal educadoras de infância, temos o coordenador curricular do 1º Ciclo só aqui estamos a falar de 50 e tal docentes do 1º Ciclo, depois temos mais 4 departamentos curriculares que é o de matemáticas, ciências experimentais, ciências*

*humanas e sociais, língua portuguesa ou línguas que é o português e línguas estrangeiras, e grande e o mais variado que é o chamado departamento de expressões que vai desde professores de expressão musical até ao visual e tecnológico, educação física e educação especial está tudo envolvido neste departamento. O papel destas lideranças é muito importante, estamos a falar de, eu chamei-lhe no princípio mega departamentos, porque este mega departamentos... estamos a falar de quase 40 e tal pessoas, já viu o que reunir 1 pessoa com 40 e tal pessoas para tomar decisões de grupos de recrutamentos diferentes para depois ir a Conselho Pedagógico é cada vez mais importante esta liderança intermédia, tem um papel fundamental numa escola, mas porquê? Documentos tão importantes como lá está... Metas de Aprendizagem, tomar decisões da complexidade dessas Metas aplicadas ao contexto em que cada escola vive... isto não é fácil!... e depois há muita pouca formação nesta área, ou seja há muita formação paga, o Ministério ainda não começou a disponibilizar formação para estas pessoas e depois são estas pessoas também corresponsáveis pela avaliação de desempenho, todos os docentes no seu departamento além de terem um papel muito importante têm uma tarefa muito difícil.*

**Pergunta 23.** Como caracteriza, de forma sintética esta escola, a nível dos processos em curso para a obtenção de bons resultados educativos?

**R:** - *A nível dos processos, eu penso que a escola está bem organizada, eu nesse aspeto gosto mais de dar a palavra aos meus colegas do que estar para aqui a falar... mas eu considero, que sim, que a escola está muito bem organizada, portanto isto foi um trabalho que leva anos, tudo que era bom e estava bem feito eu não alterei, melhorei alguns aspetos e continuamos. Só que a escola nestes últimos 3/4 anos, eu penso que isto é um problema que vão debater no país, mudou radicalmente em muitos aspetos, eu muito sinceramente se me dissessem como é que era a escola em 2003/2004 quando vim para aqui para o Conselho Executivo e como é que ela é agora em 2010/2011, eu não tinha a noção que isto ia ser assim, garanto-lhe que não tinha. A escola apesar de tudo, isto é uma opinião muito pessoal, estava muito mais bem a nível pedagógico organizada da forma que era anteriormente do que agora, porque o Conselho Pedagógico era constituído por mais elementos que hoje. A escola perdeu... perdeu um pouco de proximidade, deu trabalho a menos pessoas, só que as pessoas não têm capacidade desta forma de responder, as pessoas já não conseguem, o horário do docente... isto é um bocado complicado.*

**Pergunta 24.** Como caracteriza os resultados educativos obtidos?

**R:** - *É assim... nós quando fomos avaliados a nível da IGE externamente em 2007/2008*

*os nossos resultados foram os melhores na cidade a nível de Agrupamento até ao 9º ano, já há bocado aqui afirmei, apesar de todo o trabalho que se deve aos docentes do Agrupamento trabalhar com estes alunos de características diferentes, muito heterogéneos, de meios sociais diferentes, com problemas sociais graves, alguns, conseguirmos estes resultados a nível Nacional coloca-nos numa posição muito boa o que é importante, porque dá mais trabalho trabalhar com este tipo de alunos e obter estes resultados do que trabalhar com alunos que já vêm motivados para a escola, com famílias bem estruturadas que motivam mais o docente, mas é assim, não é fácil, não é fácil...*

**Pergunta 25.** Como relaciona os processos e os resultados obtidos por esta escola?

**R:** - *Agora relacionar os processos com os resultados precisamente porque esses resultados que pretendemos é que efetivamente eles sejam cada vez melhores, já tínhamos um patamar até com uma fasquia muito alta e agora tentar manter essa fasquia é complicado porque os alunos que aqui estão nunca são os mesmos, nunca podemos pensar que este ano vai ser igual ao próximo, é impossível. Então o trabalho que temos feito é pegar nos resultados dos alunos, já o começámos a fazer e tentar ver até que ponto é que houve melhoria e está a haver efetivamente melhoria nos alunos, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo e estamos a fazer esse trabalho, começámos há 2 ou 3 anos e neste momento temos tido resultados interessantes a nível do nosso Agrupamento para perceber onde é que temos de investir mais em determinadas áreas, para que os resultados ainda sejam melhores. Para aferir esses resultados nós utilizamos as provas de aferição, os testes intermédios e tudo isto está a ser trabalhado para saber onde é que há aí ajustes a fazer... e não podemos esquecer que estabilizar o corpo docentes numa escola é extremamente importante.*

**Pergunta 26.** Considera este estabelecimento de ensino como uma “boa escola”? Porquê?

**R:** - *Ah! Sim. Porquê... porque o principal da escola, eu penso que a escola está a conseguir, ou seja, levar os alunos a sentirem a necessidade de continuarem os seus estudos, porque isso é um trabalho muito importante, evitar o abandono, evitar o absentismo, mesmo que exista uma ideia precoce de abandono do sistema de ensino. Temos de incentivá-los e levá-los a encontrar outros caminhos que eles possam prosseguir os estudos para atingir o mínimo de escolaridade agora obrigatória do 12º ano, portanto essas vias alternativas que existem, de frequentarem cursos profissionais, cujo objetivo fundamental é atingirem o 12º ano, tudo isso é possível e fazer com que os alunos sintam essa vontade e não desistirem a meio do percurso, porque temos aqui*

*muitos alunos, é o que eu disse há bocado, portanto um aluno de etnia cigana atingir um 10º ano e por sua própria iniciativa dizer “vou inscrever-me num curso de educação e formação para atingir o 12º”, fico contente, o aluno dizer isto perante o pai e a mãe, então eu digo “ já consegui alguma coisa” e neste sentido, enfim penso que esta é uma boa escola.*

**Pergunta 27.** O que entende dever ser necessário para que esta escola continue a melhorar?

**R:** *- É assim... eu penso que não é só a minha, mas todas as escolas neste momento no país necessitavam de alguma estabilidade... aaa ... eu não direi só política, estabilidade, ou seja, tudo o que se faz na educação tem efeitos durante alguns anos para o bom e para o mau, se nós mexermos em qualquer coisa que seja na educação e pensar que as coisas têm efeitos logo imediatos, é mentira. Qualquer coisa que façam na educação tem efeitos ao longo dos anos e más medidas aplicam-se nas escolas e pode ter maus resultados e depois o bom trabalho que foi feito rapidamente se destrói e neste momento as escolas, na minha opinião, necessitam agora mesmo de alguma estabilidade, estabilidade do corpo docente e a estabilidade do corpo docente contribui para a melhoria de qualquer escola, porque o que é importante em qualquer escola é aquilo que se chama o clima da escola, o clima das pessoas que lá vivem, das pessoas que conhecem a escola, das pessoas que olham para a escola como o seu ... a sua casa e essas pessoas se não tiverem alguma estabilidade é muito complicado.*

**Pergunta 28.** Quer acrescentar mais algum aspeto relevante relacionado com a temática desta entrevista?

**R:** *- Não... a... vamos lá eu há 4 anos quando ainda tinha saído o 75, eu estava muito contente com a escola que tinha, enfim pensava “estamos no bom caminho e vamos continuar” a... uma das coisas que penso que a minha escola, o meu Agrupamento conseguiu e isso se deve ao trabalho dos docentes e não docentes foi inovar bastante nas novas tecnologias, apostei muito, mas bastante nas novas tecnologias, mas não é só o apostar no sentido de utilizar as novas tecnologias é o apostar criando recursos e incentivando as pessoas a utilizá-las e era fundamental para mim continuar a apostar nessa área. É lógico que só posso fazê-lo, por exemplo, com o pessoal não docentes se tiver pessoas minimamente preparadas e formadas e com vontade de trabalhar nessa área e por aprender, por exemplo o pessoal não docente, tinha aqui muita gente com a 4ª classe antiga, para mim foi uma grande conquista pô-los a trabalhar com o computador à frente... Agora o nosso grande desafio, porque estou no programa de formação líderes*



*inovadores da Microsoft é começarmos a trabalhar com a Microsoft na implementação de uma plataforma criada pela própria Microsoft que está a ser adaptada para Portugal – o Check-Point 2010. Gostaria imenso de aplicá-lo aqui ao nosso Agrupamento que é... vamos lá isto é um patamar de muita exigência de formação das pessoas e que esperemos que vínhamos a conseguir.*

Obrigada pela colaboração.

- **Diretor da escola C**

Data da entrevista: Maio/2011

Tempo total da entrevista: 35m

### **Bloco A**

#### **Objetivo principal da entrevista**

**Descrever e analisar o sentido e as práticas das lideranças exercidas na escola**

### **Bloco B**

#### **Dados biográficos do entrevistado**

**Pergunta 1.** Identificar o sexo do entrevistado

R: Masculino

**Pergunta 2.** Diga-me por favor que idade tem?

R: - *Tenho 52 anos.*

**Pergunta 3.** Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?

R: - *Eu sou licenciado em História e tenho um mestrado em Geologia Pré-Histórica.*

### **Bloco C**

#### **Caracterização profissional**

**Pergunta 4.** Quantos anos tem de experiência profissional?

R: - *Como professor 29 anos.*

**Pergunta 5.** Que funções tem desempenhado ao longo da carreira profissional?

R: - *Eu penso que todas. Tudo o que se pode desempenhar numa escola eu já desempenhei: Professor, Diretor de Turma, Coordenador de Departamento, Coordenador dos Diretores de Turma, Presidente do Conselho Diretivo, Presidente do Conselho Executivo, agora Diretor, bom... penso que só me falta ser Coordenador... só me falta ser Coordenador do Centro de Recursos, que é uma coisa que deve ser interessante, mas nunca fui, de resto acho que...Director de Turma, claro muitos anos, muitas vezes.*

**Pergunta 6.** Há quanto tempo desempenha o cargo de director(a)?

R: - *Há 2 anos, portanto desde a aplicação do novo sistema de ensino, desde 2009.*

## Bloco D

### Conceções que o director tem de liderança e como se vê a si próprio como líder

#### **Pergunta 7.** Como define lideranças?

**R:** - *Penso que lideranças, passa muito pela capacidade de nós criarmos empatia pelo que sabemos, fazemos, ou poderemos mobilizar outros líderes, porque na minha maneira de ver a liderança não passa só por uma pessoa, temos que saber, digamos, potenciar os líderes que há, porque as escolas tem pessoas que têm muita vontade de trabalhar e se conseguirmos juntar todos esses nesse mesmo rumo acho que somos beneficiados em termos de desenvolver todo o trabalho que pretendemos fazer e que queremos implementar.*

*Eu penso que o processo de liderança se constrói naturalmente, sem stress, sem muscula, sem atritos, não é?*

#### **Pergunta 8.** Como se define como líder?

**R:** - *Sinceramente eu acho que não sou autoritário, sou uma pessoa que procura suscitar e motivar as pessoas para se envolverem nos vários Projetos. Nos vários Projetos que vamos fazendo, sempre na base de um princípio, que eu na altura em que me candidatei me esforcei que era este “Numa escola em que todos pensamos”, ninguém está à espera das coisas aparecerem feitas, não é? Todos têm que desenvolver responsabilidades nos lugares em que estão, portanto é essa a minha perspetiva de vista é sermos todos empenhados, não esperando que haja uma pessoa a fazer por mim ou que alguém que faça por ele, não é? Acho que isso é fundamental em termos de desenvolvimento do Projeto que temos vindo a aplicar.*

## Bloco E

### Perceção da liderança exercida pelo diretor

#### **Pergunta 9.** Que tipo de cidadãos procura que esta escola forme?

**R:** - *É assim...penso que isso em termos gerais, todas as escolas procuram o mesmo, nós somos escolas públicas temos compromissos até relativamente às políticas do governo. O governo define as políticas para o sistema educativo, nós basicamente temos que cumprir, claro e hoje com o sistema, com o controlo a que estamos sujeitos, com as avaliações externas, etc...etc... nós temos que corresponder com isso, de tal forma, nós temos uns passos e um domínio de manobra, que está considerado no nosso Projeto Educativo e que procura... e isso nós temos vindo digamos também a tratar, sabemos que é difícil, hoje a educação não depende só de nós, até depende pouco de nós*

*infelizmente, nós professores. Não é? A educação depende de muitas coisas, a comunicação social tem um poder terrível, na melhoria da formação dos jovens mas nós gostaríamos mesmo era de formar cidadãos que...que os nossos alunos fossem... que se integrassem bem na sociedade, fossem conscientes no seu papel de cidadãos, que valorizassem o seu trabalho, no valorizar eu digo sempre aos pais e digo-lhes a eles, “nós temos que ser uma casa com regras”. Não é? Isso é fundamental na sociedade, parecendo que não isso é cada vez mais exigente, a ideia de valorização pelo grupo de trabalho, o respeito pelos outros, da disciplina, da organização, da autonomia, tudo isto são valores e competências que nós temos que privilegiar é evidente que qualquer documento do Ministério da Educação diz isso, mas nós temos que ter consciência disso também... sabemos que hoje estas questões do trabalho, do trabalhar com prazos, nós trabalhamos muito no imediato, temos que conseguir tudo hoje e as coisas na educação não são bem assim, têm tempo é preciso paciência e isso é exigente é mais exigente.*

**Pergunta 10.** Quais os valores que preconiza numa escola que se quer inclusiva?

**R:** - *Os valores que nós preconizamos numa escola em que se quer inclusiva, são... tem que ser como a própria palavra o diz, o respeito pela diferença, nós temos que saber integrar e nós somos uma escola que tem, tem, portanto quando os alunos têm determinada deficiência para o autismo, temos o ensino virado para o autismo, somos escola de referência para os invisuais, cegos invisuais e de baixa visão, portanto nós temos aqui alunos muito variados... temos uma população de etnia cigana também, portanto com um estatuto quase... de forma que nós temos que conciliar aqui todas estas... o problema da diversidade e da harmonização das diferenças é uma preocupação que nós temos e penso que é fundamental, é fundamental que todos nós professores estejamos abertos a... hoje a educação não é como era há 20 anos, não é? Pegava num manual e “toma lá está aqui”. Hoje é muito mais do que isso, então percebemos essa necessidade que todos têm de conviver no mesmo espaço e ser cidadãos plenos do mesmo espaço, portanto, todos com as suas capacidades e as suas potencialidades.*

**Pergunta 11.** O que entende por uma “boa escola”?

**R:** - *Uma boa escola é uma escola em que há de facto um ambiente de trabalho e, isso passa, pelos recursos materiais e pelos recursos humanos, um bom ambiente de trabalho, professores responsáveis, empenhados, motivados e que são capazes, professores que gostam do que fazem e que queiram fazer sempre melhor, estarem sempre abertos à inovação e à diferença não denegrir ninguém, não é?... passa também por uma boa escola e esse ambiente é fundamental pela abertura e por uma boa*

*colaboração com as famílias, eu acho que as famílias são importantes neste processo todo. A escola que se fecha às famílias, que está de costas virada para a comunidade, a escola perde, perde capacidade de manobra e acho que isso é fundamental. Uma escola em que se seja exigente. É preciso ser-se exigente, acho que é preciso ser-se exigente com os alunos e para sermos exigentes com os alunos é preciso sermos exigentes com nós próprios... não podemos entrar na rotina, de termos rotinas, não podemos repetir o mesmo trabalho do ano passado neste ano, portanto isto é uma escola de muito trabalho e os professores terem condições e as condições por vezes nem sempre são as mais favoráveis mas penso que estamos todos empenhados em desenvolver um bom trabalho.*

**Pergunta 12.** Qual deve ser o papel do líder na organização das “boas escolas”?

**R:** - *Mais ou menos já me fez essa pergunta há pouco, eu penso que um líder... eu não me preocupo muito com a questão em si, de um líder, eu costumo dizer que todos temos que saber sê-lo. Agora de facto é importante conhecer a escola, conhecer as pessoas, saber as suas potencialidades, os seus interesses e depois colocar isso ao serviço do Projeto, que tem que ser claro, o Projeto tem que ser claro, tem que se saber o que se quer, temos que ter uma linha de orientação. As pessoas têm que se entender, a comunicação tem que ser farta, tem que ser clara e objetiva, penso que aproveitando os valores que temos, sabendo aquilo que as pessoas podem dar e definir claramente as regras do jogo, sabendo o que esperam de nós, enfim, aquilo que são os nossos objetivos e as nossas ideias.*

**Pergunta 13.** Como contribui para a implementação do currículo formal?

**R:** - *O currículo formal, enfim, decorre pelo respeito do quadro legal em que estamos. Nós temos que... conhecer os documentos, esclarecermos a todos quando às dúvidas, não é? Todos terem acesso a esse suporte de base do nosso trabalho e ter claramente a noção do currículo e... conhecer claramente os programas de todas as disciplinas é um trabalho que depois se desenvolve nos núcleos disciplinares, nos departamentos e é por mim que passa todo esse trabalho.*

**Pergunta 14.** Qual a sua participação na implementação de um currículo flexível, que contemple a diversidade dos alunos?

**R:** - *A questão da flexibilidade curricular é uma questão que não é fácil, porque muitas vezes nós os professores estamos agarrados na tradição na formação, estamos agarrados ao nosso programa ao tal formal, estamos agarrados aquilo que está no manual e é difícil percebermos que se pode ir além disso se pode dar a cada aluno um pouco diferente, perceber que numa aula, daquelas 20 ou 28 pessoas que ali estão,*

*estão 28 e não é só um, e isso é um trabalho que não é fácil e o papel aqui é exatamente de extrema flexibilidade, ultrapassar por vezes as situações, conversar, é envolver o Conselho Pedagógico, o Conselho Pedagógico tem um papel muito importante, tanto faz a avaliação e os resultados, como faz a avaliação das estratégias a seguir é nesses momentos que nós temos, enfim...de qualquer forma ir ao encontro do proposto. Agora estamos aqui com umas turmas dos currículos alternativos para o próximo ano... e isso exige muito trabalho colaborativo entre os professores, a formação, ainda há pouco tempo precisámos de dar formações e isso não existe porque o Ministério não a dá.*

**Pergunta 15.** Considera as lideranças um fator-chave na organização das “boas escolas”? Porquê?

**R:** - *Eu penso que em tudo o que é organização deve haver alguma liderança, se é assim que se pode chamar. Precisa de haver alguém que veja isso no todo, tem que se investir em todo o lado e isso clarifica, clarifica todo o processo de trabalho, clarifica as relações com os professores e acho que isso é fundamental. É uma liderança que eu considero que é muitas vezes negociada e trabalhada e participada, que pode levar a muito melhores resultados... eu penso que é a co-orientar o trabalho, da reflexão de cada um e de envolvimento de todos os órgãos que compõem a escola, que se atinge um bom Projeto.*

**Pergunta 16.** Procura envolver os docentes na tomada de decisões na organização escolar? Como?

**R:** - *Sim. Procuo envolver as pessoas, primeiro fazendo tudo para que estejam devidamente informadas, tudo o que é informação, as pessoas têm que ter acesso à informação. Depois envolvendo e responsabilizando o Conselho Pedagógico que é um órgão que me parece na gestão de uma escola... é o órgão de primeiro plano é um órgão de direito...em termos de gestão e de acompanhamento pedagógico eu penso que o Conselho Pedagógico é importante e as pessoas no Conselho Pedagógico não estão lá só ver isso, estão lá para decidir, para me ajudar a decidir, se assim se pode dizer mas elas decidem e incidem respeito e também a partir do Conselho Pedagógico os alunos podem ser recebidos, os departamentos, as direções de turma, os diretores dos estabelecimentos, tudo isto deve jogar em harmonia e é nessa perspetiva que eu penso que se dá alguma unidade nisto tudo.*

**Pergunta 17.** Como envolve a restante comunidade educativa?

**R:** - *Eu reúno regularmente com os representantes dos pais das turmas e com a Direção da Associação de Pais, portanto nós fazemos reuniões uma vez por período e quando chegamos ao final do ano fazemos uma quarta reunião. O mesmo eu faço com os*

*delegados de turma, principalmente, reunir com os delegados de turma é a forma de... é o espaço que eles têm me dizerem aquilo que têm para dizer, as políticas que querem fazer, as propostas que têm para fazer, eu justifico-me, explico-lhes tudo aquilo muito bem explicado e penso que é o espaço em que podemos falar. Para lá disso... as pessoas podem vir falar connosco, com a Direção, com os docentes ou com os não docentes. Um aluno nunca aqui veio ou encarregado de educação que não fosse recebido e aí expõem os seus problemas... E depois têm na página do agrupamento um espaço de contato direto connosco, os alunos vão lá, está tudo disponível... e expõem o que entenderem no e-mail da escola, este é direccionado e respondemos, aqui a comunicação e a abertura é total e isso acho que é importante e os professores todos sabem disso e os próprios diretores de turma fazem esse papel também, de receber os pais...portanto é uma comunicação escola/família, portanto é uma comunicação muito desejável.*

**Pergunta 18.** Que papel desempenha na construção do Projeto Educativo?

**R:** - *O Projeto Educativo que temos agora foi elaborado por uma equipa, uma equipa que recolheu propostas, nós começámos por fazer uma avaliação quando tomámos posse, foi feito um inquérito, nesse inquérito levantamos as grandes questões e a partir disso elaborámos o Projeto Educativo... O Projeto Educativo foi elaborado em respeito também ao Projeto de Intervenção que eu tinha apresentado quando me candidatei, portanto são comuns, em termos de Projeto Educativo é isto... há uma equipa que trabalha de acordo com alguma orientação de acordo com o enquadramento e com problemas tão diversificados com base no inquérito que foi feito.*

**Pergunta 19.** Que papel desempenha na implementação do Projeto Educativo?

**R:** - *Na implementação... isso passa pelo trabalho contínuo de acompanhamento contínuo que nós fazemos e o próprio Conselho Pedagógico faz também, todas as reuniões mensais do Conselho Pedagógico em que se faz uma reflexão sobre o desenvolvimento do Projeto Educativo, como é que estão qual o andamento e quais os problemas que têm encontrado, em todas as reuniões de finais de período volta-se a fazer essa reflexão da forma que os próprios testes de auto-avaliação que temos implementado e, neste momento nós temos, era para 4 anos, temos 2 anos e no final deste ano temos que fazer a primeira revisão do Projeto Educativo.*

**Pergunta 20.** Que papel desempenha na construção do Regulamento Interno?

**R:** - *O Regulamento Interno é um documento que neste momento já vem mais de trás. É um documento que está construído e está mais ou menos assumido, vão-se introduzindo*

*ligeiras alterações à medida que surjam problemas e é necessário, mas são alterações de pormenor basicamente ele é um documento que reflecte o funcionamento interno, o quadro de valores que nós assumimos já.*

**Pergunta 21.** Que papel desempenha na implementação do Regulamento Interno?

*R: - Em relação à implementação... é um exemplo com a comunidade educativa e portanto não é motivo de contestação e é do conhecimento de todos, por vezes surgem questões a nível da disciplina e do respeito, mas procuramos que ele seja de facto definido e reconhecido por todos, claro que os alunos às vezes, há um ou outro que excede as regras, elas estão lá, eu costumo dizer “as regras são para todos e temos que as cumprir, também não posso fugir a elas, já que sou o primeiro tenho que dar o exemplo”, portanto somos iguais, perante o Regulamento Interno somos todos iguais.*

**Pergunta 22.** Qual a importância que atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”?

*R: - Eu acho que são fundamentais e a esse nível eu penso que os diretores de turma são digamos a peça chave, porque a nível de escola a peça do diretor de turma é fundamental na aproximação com as famílias, no controlo dos grupos, na orientação das linhas do Projeto Educativo, no respeito pelo Regulamento Interno, eles são o rosto da escola, têm um papel insubstituível, eu costumo dizer que eles são os diretores e têm que ser. Claro, que o respeito pelo conjunto, o respeito por aquilo que são as nossas linhas comuns é essencial, mas sem querer afirmar nenhum protagonismo especial, eu acho que eles são fundamentais, um mau diretor de turma baralha isto tudo completamente.*

**Pergunta 23.** Como caracteriza, de forma sintética esta escola, a nível dos processos em curso para a obtenção de bons resultados educativos?

*R: - A nível dos processos educativos eu penso que a escola é uma escola com uma tradição de há já muito tempo de grande empenhamento, na abertura, na adoção de métodos diversificados. Penso que ao nível da escola tem há já uma sabedoria própria, na gestão dos núcleos, na gestão dos currículos, penso que nos dá alguma segurança e as pessoas têm a noção disso... Há professores da casa há muitos anos, professores com muita experiência, de professores no quadro com muitos anos. A experiência é grande e esses professores não são professores instalados, são professores e eu noto isso, cada vez mais felizmente que estes professores os da “velha guarda”, digamos assim, são professores motivados e com vontade de fazer diferente para melhorar sempre o seu processo de trabalho e isso é importante.*



**Pergunta 24.** Como caracteriza os resultados educativos obtidos?

**R:** - *Os resultados são muito bons pois são acima da média nacional, quer nas provas de aferição, quer nos exames nacionais, os resultados são bastante satisfatórios. Temos que ver também e é verdade que estamos numa comunidade em que o contexto social é médio, médio/alto, estamos numa cidade. Grande parte das famílias tem formação a nível secundário ou superior, há um número muito significativo com licenciaturas, o contexto também favorece e isso é verdade. Mas também tem muito a haver com o trabalho que foi feito nesta escola e com os professores e há de facto aqueles... e temos um número de alunos também com necessidades e com problemas crescentes, temos cerca de 10 a 15% de alunos com grandes problemas familiares e esses problemas refletem-se cá na escola.*

**Pergunta 25.** Como relaciona os processos e os resultados obtidos por esta escola?

**R:** - *Eu penso que foi aquilo que disse há pouco a envolvente dos professores, a vontade de melhorar os resultados, procurar as melhores respostas para os problemas, bem eu penso que isso reflete os resultados e não tenho dúvidas quanto a isso.*

**Pergunta 26.** Considera este estabelecimento de ensino como uma “boa escola”? Porquê?

**R:** - *Sim. Pelos resultados que tem, pelo clima educativo que tem, pelo bom ambiente que há entre todos, professores, funcionários, eu penso que tudo isso, pelo entrega do grande número das famílias que de facto são responsáveis e procuram envolverem os alunos. Eu posso dizer-lhe por exemplo que neste momento todas as disciplinas utilizam o Moodle, há uma abertura a esse nível que favorece também a própria autonomia dos alunos, portanto eles encontram através da plataforma da escola meios de trabalho autónomo, que é organizado pelos professores. Organizámos aqui uma formação interna e o número de formandos e interessados superou as expectativas. É difícil dar resposta a tanta vontade de aprender.*

**Pergunta 27.** O que entende dever ser necessário para que esta escola continue a melhorar?

**R:** - *Penso que temos sempre que melhorar. O que é que é necessário? Eu penso que é necessário estarmos sempre atentos, sempre empenhados, querermos continuar a fazer sempre o melhor possível. Aprofundarmos a nossa formação e até dirigi-la para campos onde neste momento não temos tido formação, eu penso que a nível das novas tecnologias de comunicação e informação também aí há que melhorar, penso que de resto estamos no bom caminho, entendemos claramente que hoje os caminhos são*

*grandes e portanto não vale a pena olharmos para o que éramos há vinte anos, penso que é de continuar, sempre com uma exigência crescente.*

**Pergunta 28.** Quer acrescentar mais algum aspecto relevante relacionado com a temática desta entrevista?

**R:** - *Penso que depois de responder a um questionário tão longo nada mais tenho a dizer.*

Obrigada pela colaboração.

## APÊNDICE II – Questionário aos docentes das escolas

### a) Guião

<b>Tema:</b> Cultura organizacional de “boas escolas” – O sentido e as práticas de lideranças				
<b>Questão de investigação:</b> Como são exercidas as lideranças na construção das “boas escolas”?				
<b>Objetivo geral:</b> Descrever e analisar o sentido e as práticas subjacente ao exercício das lideranças no contexto das “boas escolas”.				
<b>Tema das questões</b>	<b>Questões do questionário</b>	<b>Objetivos da questão</b>	<b>Subquestões de investigação</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<b>I. Dados biográficos</b>	1.Sexo 2.Idade	- Caracterizar o respondente.		
<b>II. Caracterização profissional</b>	3. Há quanto tempo leciona nesta escola? 4. Desempenha outra função além de lecionar?			
<b>III. Perceção da liderança exercida na escola</b>	5. Na sua opinião, qual o estilo de liderança exercido pelo diretor desta escola?	- Conhecer a opinião dos professores sobre o estilo de liderança exercido pelo diretor da escola.	1. Qual o tipo de liderança das escolas estudadas?	1. Analisar o tipo de liderança das escolas estudadas.

	<b>6.</b> Quais as qualidades do líder (diretor) desta escola?	- Identificar as qualidades do líder (diretor) da escola.		
	<b>7.</b> Qual o papel do líder (diretor) na estrutura organizacional desta escola?	- Saber qual é o papel do líder (diretor) na estrutura organizacional da escola.		
	<b>8.</b> Que tipo de cidadãos o líder (diretor) procura que esta escola forme?	- Indagar sobre o tipo de cidadãos que o líder (diretor) pretende que a escola forme.	<b>2.</b> Qual o papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas”?	<b>2.</b> Descrever o papel do líder na estrutura organizacional de “boas escolas”.
	<b>9.</b> Quais os valores que o líder (diretor) preconiza numa escola que se quer inclusiva?	- Identificar os valores que o líder (diretor) preconiza numa escola que se quer inclusiva.		
	<b>10.</b> O líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do currículo formal?	- Averiguar se o líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do currículo formal.	<b>3.</b> Qual o papel do líder na implementação do currículo formal?	<b>3.</b> Analisar o papel do líder na implementação do currículo formal.
	<b>11.</b> O líder (diretor) participa na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos?	- Averiguar se o líder (diretor) participa na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos.	<b>4.</b> A liderança exercida pelo líder é propulsora da diferenciação curricular inclusiva?	<b>4.</b> Verificar se a liderança exercida pelo líder promove a diferenciação curricular inclusiva.

	<b>12.</b> Considera as lideranças um fator-chave na organização das “boas escolas”? Se sim, como?	- Saber se as lideranças são consideradas um fator-chave na organização das “boas escolas”. Em caso afirmativo, saber como.	<b>5.</b> Por que é que as lideranças exercidas são um fator-chave na organização das “boas escolas”?	<b>5.</b> Inventariar razões pelas quais as lideranças são fator-chave na organização das “boas escolas”.
	<b>13.</b> Que estratégias usa o líder (diretor) para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar?	- Saber quais as estratégias que o líder (diretor) usa para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar.	<b>6.</b> Como é que o líder envolve a comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar?	<b>6.</b> Estudar os processos desenvolvidos pelo líder para implicar a comunidade educativa na tomada de decisões.
	<b>14.</b> Como é que o líder (diretor) envolve a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar?	- Saber como o líder envolve a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar.		
	<b>15.</b> Considera que o líder (diretor) desempenha um papel ativo na construção do Projeto Educativo?	- Saber se o líder (diretor) desempenha um papel ativo na construção do Projeto Educativo.	<b>7.</b> Qual o papel assumido pelo líder na construção do projeto educativo?	<b>7.</b> Descrever a participação do líder na construção do projeto educativo.
	<b>16.</b> Considera que o líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do Projeto Educativo	- Saber se o líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do Projeto Educativo.	<b>8.</b> Qual o papel assumido pelo líder na implementação do projeto educativo?	<b>8.</b> Descrever a participação do líder na implementação do projeto educativo.

	<b>17.</b> Na sua opinião o líder (diretor) desempenha um papel ativo na construção do Regulamento Interno?	- Saber se o líder (diretor) desempenha um papel ativo na construção do Regulamento Interno.	<b>9.</b> Qual o papel exercido pelo líder na construção do regulamento interno?	<b>9.</b> Descrever a participação do líder na construção do regulamento interno.
	<b>18.</b> Na sua opinião o líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do Regulamento Interno?	- Saber se o líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do Regulamento Interno.	<b>10.</b> Qual o papel exercido pelo líder na implementação do regulamento interno?	<b>10.</b> Descrever a participação do líder na implementação do regulamento interno.
	<b>19.</b> O líder (diretor) atribui uma importância de relevo às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”? Se sim, explicita como?	- Saber se o líder atribui uma importância de relevo às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”. Em caso afirmativo saber como.	<b>11.</b> Qual a importância que o líder escolar atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”?	<b>11.</b> Descrever a importância que o líder escolar atribui às lideranças intermédias na construção de uma “boa escola”.
	<b>20.</b> Como descreve esta escola a nível dos processos educativos?	- Averiguar a qualidade da escola a nível dos processos educativos.	<b>12.</b> Como são caracterizados os processos educativos das escolas estudadas?	<b>12.</b> Caracterizar os processos educativos das escolas estudadas.
	<b>21.</b> Como descreve esta escola a nível dos resultados educativos?	- Averiguar a qualidade da escola a nível dos resultados educativos.	<b>13.</b> Como são caracterizados os resultados educativos das escolas estudadas?	<b>13.</b> Caracterizar os resultados educativos das escolas estudadas.

	<b>22.</b> Considera que os processos educativos se relacionam com os resultados educativos obtidos por esta escola?	- Saber se os processos se relacionam com os resultados educativos.	<b>14.</b> Qual a relação entre os processos e os resultados educativos das escolas estudadas?	<b>14.</b> Analisar a relação entre os processos e os resultados educativos das escolas estudadas.
	<b>23.</b> Considera este estabelecimento de ensino uma “boa escola”? Se sim, como?	- Saber se os professores consideram o estabelecimento de ensino onde lecionam uma “boa escola”. Em caso afirmativo saber o porquê.	<b>15.</b> Qual o nível de qualidade das escolas estudadas?	<b>15.</b> Analisar o nível de qualidade das escolas estudadas?
	<b>24.</b> Considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola?	- Averiguar se os professores consideram as lideranças exercidas propulsoras da melhoria da escola.		
	<b>25.</b> Indique o (e apenas um) atributo que mais valoriza na liderança do diretor desta escola.	- Identificar o atributo que os professores mais valorizam na liderança exercida pelo diretor.	<b>1.</b> Qual o tipo de liderança das escolas estudadas?	<b>1.</b> Analisar o tipo de liderança das escolas estudadas.
	<b>26.</b> Indique o (e apenas um) aspeto a melhorar na liderança do diretor desta escola.	- Identificar o aspeto que os professores consideram a melhorar na liderança exercida pelo diretor.		

**b) Formulário****QUESTIONÁRIO**

Este questionário destina-se aos professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e objetiva a recolha de dados no âmbito da Tese de Doutoramento centrada na temática *Cultura organizacional de “boas escolas” – O sentido e as práticas de lideranças*, a desenvolver na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

A sua colaboração é imprescindível para a realização do presente estudo, responda por favor a todos os pontos com precisão e clareza.

Agradeço que após o preenchimento deste questionário o devolva com a maior brevidade possível.

Grata pela colaboração.  
[marialopes3@gmail.com](mailto:marialopes3@gmail.com)

**I – Dados biográficos**

1. Sexo (assinale a sua resposta com x)  
 Feminino  
 Masculino
2. Quantos anos tem? (escreva) \_\_\_\_\_ anos

**II – Caracterização profissional**

3. Há quanto tempo leciona nesta escola? (escreva) \_\_\_\_\_ anos
4. Desempenha outra função além de lecionar? (assinale a sua resposta com x)  
 Sim  
 Não  
Se sim, qual? \_\_\_\_\_

**III – Perceção da liderança exercida na escola**

5. Na sua opinião, qual o estilo de liderança<sup>10</sup> exercido pelo diretor desta escola?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<sup>10</sup> O modo que o diretor exerce influência sobre a comunidade educativa (Bolívar, 2010).



6. Quais as qualidades do líder (diretor) desta escola? (assinale 3 opções, com x)
- Tolerância psicológica
  - Carisma
  - Consideração individual
  - Estimulo intelectual
  - Inspiração
- Outras? Quais? \_\_\_\_\_
7. Qual o papel do líder (diretor) na estrutura organizacional desta escola? (assinale 2 opções com x)
- Desenvolve uma visão de futuro
  - Define as metas a atingir
  - Concretiza a missão da escola
  - Transmite a cultura de escola à comunidade educativa
- Outro? Qual? \_\_\_\_\_
8. Que tipo de cidadãos o líder (diretor) procura que esta escola forme? (pode assinalar várias opções com x)
- Responsáveis
  - Críticos
  - Criativos
  - Participativos
  - Motivados para a aprendizagem ao longo da vida
  - Que saibam conviver com e na diversidade
- Outro? Qual? \_\_\_\_\_
9. Quais os valores que o líder (diretor) preconiza numa escola que se quer inclusiva? (pode assinalar várias opções com x)
- Equidade
  - Solidariedade
  - Tolerância
  - Ajuda mútua
  - Respeito pela diversidade
  - Partilha de experiências e saberes
- Outros? Quais? \_\_\_\_\_

- 10.** O líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do currículo formal? (assinale a sua resposta com x)
- Sim  
 Não
- 11.** O líder (diretor) participa na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos? (assinale a sua resposta com x)
- Sim  
 Não
- 12.** Considera as lideranças um fator-chave na organização das “boas escolas”? (assinale a sua resposta com x)
- Sim  
 Não
- Se sim, porquê? \_\_\_\_\_
- 13.** Que estratégias usa o líder (diretor) para envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar? (pode assinalar várias opções com x)
- Reuniões das estruturas intermédias  
 As opiniões dos docentes são ouvidas e consideradas  
 Procura consensos antes da tomada de decisões em Sede de Conselho Pedagógico  
 Sensibilização dos docentes para a pertinência dos Projetos a desenvolver
- Outras? Quais? \_\_\_\_\_
- 14.** Como é que o líder (diretor) envolve a restante comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar? (pode assinalar várias opções com x)
- Através de reuniões informais  
 Promovendo a comunicação com os vários setores  
 Ouvindo opiniões dos diversos setores e partilhando informações
- De outro modo? Como? \_\_\_\_\_
- 15.** Considera que o líder (diretor) desempenha um papel ativo na construção do Projeto Educativo? (assinale a sua resposta com x)
- Sim  
 Não

- 16.** Considera que o líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do Projeto Educativo? (assinale a sua resposta com x)
- Sim  
 Não
- 17.** Na sua opinião o líder (diretor) desempenha um papel ativo na construção do Regulamento Interno? (assinale a sua resposta com x)
- Sim  
 Não
- 18.** Na sua opinião o líder (diretor) desempenha um papel ativo na implementação do Regulamento Interno? (assinale a sua resposta com x)
- Sim  
 Não
- 19.** O líder (diretor) atribui uma importância de relevo às lideranças intermédias<sup>11</sup> na construção de uma “boa escola”? (assinale a sua resposta com x)
- Sim  
 Não
- Se sim, explicita como? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 20.** Como caracteriza esta escola a nível dos processos educativos? (assinale a sua resposta com x)
- Insuficiente    Suficiente    Boa    Muito Boa
- 21.** Como caracteriza esta escola a nível dos resultados educativos? (assinale a sua resposta com x)
- Insuficiente    Suficiente    Boa    Muito Boa
- 22.** Considera que os processos educativos se relacionam com os resultados educativos obtidos por esta escola? (assinale a sua resposta com x)
- Sim  
 Não

---

<sup>11</sup> As lideranças intermédias têm um papel chave na forma como a escola se organiza e no trabalho colaborativo entre os seus pares no que se refere ao ensino aprendizagem (Pinto et al., 2010).

23. Considera este estabelecimento de ensino uma “boa escola”<sup>12</sup>? (assinale a sua resposta com x)

Sim

Não

Se sim, porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24. Considera que as lideranças exercidas são propulsoras da melhoria desta escola? (assinale a sua resposta com x)

Sim

Não

25. Indique o (e apenas um) atributo que mais valoriza na liderança do diretor desta escola.

\_\_\_\_\_

26. Indique o (e apenas um) aspeto a melhorar na liderança do diretor desta escola.

\_\_\_\_\_

**Uma vez mais, obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.**

---

<sup>12</sup> Uma escola que visa o sucesso educativo de todos os alunos (Bolívar, 2003).

## **ANEXOS**

---

## ANEXO I: Carta de apresentação às escolas



UNIVERSIDADE LUSOFONA  
de Humanidades e Tecnologias  
*Humani nihil abominari*

Ex.mo (a) Senhor(a)  
Presidente do Conselho Executivo:

CARTA DE APRESENTAÇÃO

**Maria Fernanda Lopes** é aluna desta Universidade e actualmente candidata à obtenção do grau de doutoramento no Instituto de Ciências de Educação. A sua tese centra-se na temática da *Cultura Organizacional de Boas Escolas* tendo como objectivo nuclear da investigação, identificar os princípios e procedimentos subjacentes à organização e funcionamento pedagógico das escolas seleccionadas como alvo do estudo. Para recolher a informação de campo necessária à concretização do objectivo referido serão empregues técnicas específicas, nomeadamente: análise documental, entrevistas, questionários e observação.

Este trabalho integra-se num projecto mais alargado em curso nesta Universidade o qual conta com uma equipa alargada de investigadores (doutorandos). Trata-se de uma investigação pioneira a nível nacional consubstanciando um projecto de relevante sentido científico e para o qual se solicita a Vossa prestimosa colaboração, autorizando, na escola que gere, o desenvolvimento deste trabalho investigativo.

Expressando-lhe, desde já, os meus mais sinceros agradecimentos pela atenção que vier a dispensar à presente petição, subscrevo-me atenciosamente, colocando-me, entretanto, ao dispor para prestar todos os esclarecimentos complementares.

Lisboa, 20 de Outubro de 2008



**Prof. Doutor António Teodoro**  
Director do Instituto de Ciências da  
Educação e Coordenador Científico do  
Programa de Doutoramento em Educação

Av. do Campo Grande, 376  
1749-024 Lisboa  
Telf.: 217 515 500 Ext.: 176  
Fax: 217 577 006  
Homepage: <http://www.ulusofona.pt>

## ANEXO II: Validação do questionário por peritos

### PARECER

Da análise do questionário da aluna Maria Lopes, verifiquei que as questões colocadas respondem às questões de investigação e estão de acordo com os objectivos do trabalho.

O instrumento apresenta-se bem estruturado, embora pudesse ter uma maior recolha de dados sócio-biográficos, uma vez que se trata de populações que podem apresentar algumas particularidades distintivas.

A nível da percepção exercida nas escolas, as questões são pertinentes dando hipótese ao questionado de evocar a sua opinião o que torna o instrumento muito rico. O excesso de escolha múltipla, se por um lado pode trazer alguma dificuldade a nível de tratamento,, por outro, abre ao inquerido um amplo leque de respostas permitindo, em algumas situações, a sua priorização.

As perguntas estão bem formuladas não levando a interpretações diversas.

No entanto, o questionário deve ser acompanhado da clarificação de alguns termos, como por exemplo, “estilo de liderança”, “boas escolas”, “liderança intermédia”...

Por conseguinte, o instrumento está apto a ser aplicado, com as ressalvas acima indicadas.

Lisboa, 10 de Março de 2011

Ana Saldanha  
Doutorada em Ciências da Educação

## PARECER

Depois de analisado o questionário respeitante à Tese de Doutoramento centrada na temática *Cultura organizacional de “boas escolas” – O sentido e as práticas de lideranças*, a desenvolver na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, pela doutoranda Maria Lopes, cabe-me informar que as questões que o mesmo propõe, para a recolha de informação sobre a temática supra citada, são pertinentes. Mais se declara que o questionário em análise está formalmente bem estruturado e o seu conteúdo evidencia coerência com os objetivos propostos para a investigação em causa.

Lisboa, 18 de Março de 2011

Isabel Sanches

Doutoramento em Ciências da Educação (Société, Handicap et Inclusion) pela Universidade Lumière, Lyon2 (2007), com a classificação Très Honorable avec Félicitations du jury.m Ciências da educação



## Questionário

Instrumento de recolha de dados empíricos do projeto de investigação de **Maria  
Fernanda Lopes**

### Parecer técnico

De acordo com a análise por efetuada, verifico que o questionário na sua totalidade responde com coerência aos objetivos conceituais e empíricos de investigação propostos pelo investigador. O seu conteúdo relaciona-se facilmente com uma abordagem fenomenológica como se afigura se a modalidade investigativa subjacente. As questões integrantes do instrumento estão claramente formuladas facilitando, assim, quer a interpretação unívoca por parte dos respondentes, quer a própria fiabilidade do questionário. Uma análise cruzada do instrumento, tanto na perspetiva horizontal como na ótica vertical indicia uma significativa coesão semântica do conteúdo pelo que a sua fiabilidade interna está igualmente assegurada.

Face aos argumentos expostos sou de parecer favorável à sua aplicação. Contudo, a fim de prevenir algum aspeto relativo à compreensão consensualizada do sentido das questões, sugiro a sua aplicação experimental a uma amostra aleatória da população destinatária.

Lisboa, 31 de Março de 2011

Nuno Mateus

(Doutorado em Ciências de Educação na área Infantil e Familiar)