



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Liderança e resultados escolares – indícios de uma relação. Um estudo a partir de relatórios de avaliação externa

Luísa Maria Rebola Calquinhas Carapeta

Orientação: Professora Doutora Isabel José Fialho

Mestrado em ciências da educação

Área de especialização: Supervisão pedagógica

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Liderança e resultados escolares – indícios de uma relação. Um estudo a partir de relatórios de avaliação externa

Luísa Maria Rebola Calquinhas Carapeta

Orientação: Professora Doutora Isabel José Fialho

Mestrado em ciências da educação

Área de especialização: Supervisão pedagógica

Dissertação

Évora, 2014



Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

AGRADECIMENTOS

À professora Isabel Fialho, pela disponibilidade e apoio dados ao longo deste percurso.

À minha família, marido e filhos pela paciência nas horas de ausência e nos momentos menos bons e pelo apoio e incentivo que tornaram possível este percurso.

Ao Doutor António Borralho, coordenador de mestrado em Supervisão Pedagógica, pelo incentivo dado.

Às minhas colegas, Madalena Rola e Maria João Bravo, pelo apoio e incentivo sem os quais não teria iniciado este percurso, nem tão pouco chegado ao fim.

À Maria Marques pela paciência e disponibilidade incondicional.

Por fim, a todos os diretores de escola/agrupamento que me concederam entrevista, pela colaboração, disponibilidade e abertura com que me receberam, pois sem eles não teria sido possível a realização deste trabalho.

RESUMO

O nosso estudo pretendeu investigar a relação entre o estilo de liderança dos diretores de escola e os resultados escolares dos alunos. Na revisão da literatura abordámos os temas Liderança e Resultados escolares. Centrámos-nos nos estilos de liderança transformacional, transaccional e laissez-faire e no sucesso/insucesso dos alunos.

O estudo inseriu-se num paradigma qualitativo interpretativista com uma abordagem mista, predominantemente qualitativa. Tratámos e analisámos os dados com a técnica de análise de conteúdo.

Através das técnicas de investigação utilizadas (análise de relatórios de avaliação externa de escolas e inquérito por entrevista), caracterizámos as escolas/agrupamentos ao nível da liderança e dos resultados escolares, verificámos qual o estilo de liderança adotado por cada diretor, as prioridades utilizadas para fomentar o sucesso dos alunos para, finalmente, compreendermos a relação existente entre o estilo de liderança e os resultados escolares.

Concluimos que o equilíbrio entre os estilos de liderança transformacional e transaccional conduziram a melhores resultados escolares, enquanto que um só estilo de liderança parece conduzir a resultados menos bons.

Palavras-chave: Líder, Liderança, Resultados escolares, Sucesso

ABSTRACT

Leadership and Scholar Results - evidence of a relationship. A study from external reports.

Our study's aim was to investigate the relation between leadership style of school's directors and the scholar results of students. During the literature review we addressed the topics Leadership and Scholar Results. We focused on transformational, transactional and laissez-faire leadership styles and in the success or not of the students.

The study used a qualitative interpretativist with a mixed approach, mostly qualitative. We treated and analysed the data with the content analysis technique.

Through the investigation techniques used (analysis of external evaluation reports of schools survey by interview), we characterized the schools/groups of schools in matters of leadership and the scholar results, we verified what leadership style was adopted by each school director, the priorities used to increase the students' success to finally understand the existing relation between leadership styles and scholar results.

We concluded that the balance between transformational and transactional leadership styles led to better scholar results, while just one leadership style seems to lead to less good results.

Key words: Leader, Leadership, Scholar Results, Success.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS	viii
ÍNDICE DE APÊNDICES	ix
INTRODUÇÃO	1
O Tema e o Problema	2
Questões de Investigação	4
Organização do Trabalho	4
PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO I – LIDERANÇA	9
1.1. Entender a liderança na organização escolar	9
1.2. Estilos de liderança	14
1.2.1. Liderança transacional	16
1.2.2. Liderança transformacional	17
1.2.3. O tipo Laissez-faire	19
1.3. Liderança e eficácia escolar	19
CAPÍTULO II - RESULTADOS ESCOLARES	27
2.1. Resultados escolares	27
2.1.1. Avaliação das aprendizagens	28
2.1.2. Resultados sociais	31
2.1.3. Sucesso ou insucesso	33
2.1.3.1. Fatores explicativos do sucesso e insucesso	35
2.1.4. Como promover o sucesso escolar	38
SEGUNDA PARTE - ESTUDO EMPÍRICO	41
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	43
3.1. Opções metodológicas	43
3.2. A entrevista	44
3.3. Enquadramento do estudo	45
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	47
4.1. Análise dos relatórios	47
4.2. Análise das entrevistas	48
4.2.1. Caracterização dos inquiridos	50
4.2.2. Liderança das escolas/agrupamentos	52
4.2.3. Estilos de liderança dos diretores	74

4.3. Resultados escolares	77
4.3.1. Prioridades dos diretores para fomentar o sucesso escolar dos alunos	95
4.4. Relação entre o estilo de liderança dos diretores e os resultados escolares	98
CONDIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Atuação do líder autenticamente transformacional</i>	18
Tabela 2. <i>Classificações das escolas/agrupamentos nos domínios Resultados e Liderança e gestão</i>	48
Tabela 3. <i>Caraterização dos entrevistados</i>	51
Tabela 4. <i>Estilos de liderança dos diretores das escolas</i>	75
Tabela 5. <i>Estilos de liderança e Resultados escolares</i>	98

ÍNDICE DE APÊNDICES

(Devido à quantidade e extensão dos apêndices apresentados, estes encontram-se em CD-ROM na contracapa da dissertação)

Apêndice I – Grelha para guião de entrevista

Apêndice II – Guião de entrevista – protocolo

Apêndice III – Entrevista ao diretor da escola A

Apêndice IV – Entrevista ao diretor da escola B

Apêndice V – Entrevista ao diretor da escola C

Apêndice VI - Entrevista ao diretor da escola D

Apêndice VII - Entrevista ao diretor da escola E

Apêndice VIII - Entrevista ao diretor da escola F

Apêndice IX – Análise de conteúdo da entrevista da escola A

Apêndice X - Análise de conteúdo do relatório da escola A

Apêndice XI – Quadro síntese – escola A

Apêndice XII - Análise de conteúdo da entrevista da escola B

Apêndice XIII - Análise de conteúdo do relatório da escola B

Apêndice XIV – Quadro síntese – escola B

Apêndice XV - Análise de conteúdo da entrevista da escola C

Apêndice XVI - Análise de conteúdo do relatório da escola C

Apêndice XVII – Quadro síntese – escola C

Apêndice XVIII - Análise conteúdo da entrevista da escola D

Apêndice XIX - Análise de conteúdo do relatório da escola D

Apêndice XX – Quadro síntese – escola D

Apêndice XXI - Análise de conteúdo da entrevista da escola E

Apêndice XXII - Análise de conteúdo do relatório da escola E

Apêndice XXIII – Quadro síntese – escola E

Apêndice XXIV - Análise de conteúdo da entrevista da escola F

Apêndice XXV - Análise de conteúdo do relatório da escola F

Apêndice XXVI – Quadro síntese – escola F

INTRODUÇÃO

O sistema educativo português, tal como a sociedade em geral, tem sido nos últimos anos afetado por reestruturações constantes para as quais deve preparar-se para dar resposta. Sendo as escolas espaços privilegiados de formação de cidadãos autónomos, responsáveis e participativos na sociedade, a sua organização deverá responder de forma eficaz às exigências de uma sociedade em mudança.

A introdução do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, veio dar maior autonomia às escolas. Sendo o diretor de uma escola o primeiro rosto da mesma, o “primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (p. 2342), o seu papel torna-se preponderante no sucesso da organização que lidera. O presente decreto pretende criar “condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”, reforçando o papel do órgão de direção de escola, criando o cargo de diretor como órgão unipessoal. Também a nível pedagógico as suas funções são reforçadas, pois assume o cargo de presidente do conselho pedagógico. Este reforço de autonomia das escolas e de competências na figura do diretor tem por objetivo “promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular” (p. 2343).

Embora o tema Liderança seja atual, pois desde o início da História que existem líderes, Jesuino (2005) afirma que “o conceito de liderança tem como antecedentes a arte de comando, de longa e prestigiosa tradição na literatura castrense e que chega, aliás, aos nossos dias.” Este autor aborda a liderança sob duas perspetivas: genética, focando-se na personalidade do líder, ou funcionalista, focando-se nos seus comportamentos. Desta abordagem surgem vários tipos de líderes e várias práticas de liderança que merecem ser estudadas em função de uma organização escolar.

Nos séc. XX e XXI muitos têm sido os estudos sobre liderança. Segundo House et al. (1999, citado por Rego & Cunha, 2005, p. 20) “a liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros”. Sendo a eficácia e o sucesso de uma escola traduzidos pelos bons resultados escolares, podemos pensar que cada escola depende do seu líder para influenciar, motivar e habilitar todos os intervenientes no

processo educativo para que a escola que lidera obtenha sucesso, ou seja, para que os alunos tenham bons resultados escolares.

Não podemos, então, separar estes dois domínios: liderança e resultados escolares. É verdade que a figura do diretor não tem uma influência direta nos resultados escolares, mas será através do seu poder de liderança, da sua capacidade de organizar a instituição, que motivará todos os intervenientes, principalmente os professores, para a obtenção de bons resultados escolares por parte dos alunos.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, designada por “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior” que se aplica “aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária”, veio dar particular importância à promoção da “melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia”, estabelecendo que a avaliação se estrutura tendo por base a autoavaliação e a avaliação externa. Em 2006, um grupo de trabalho, constituído com base no Despacho Conjunto n.º 370, de 3 de maio, visou construir referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino consubstanciando-se em classificações claras dos mesmos. Os domínios a avaliar foram cinco: Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria. Este grupo desenvolveu a fase piloto de avaliação externa de escolas.

No ano letivo 2011/2012, e após o relatório final produzido pelo Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, a IGEC deu início ao 2.º ciclo de avaliação externa das escolas, tendo agora um quadro de referência com apenas três domínios: Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão.

O Tema e o Problema

A escolha do tema Liderança e Resultados escolares surgiu da nossa experiência enquanto professora, ao passar por várias escolas com diretores e estilos de liderança diferentes, da capacidade que estes têm para motivar os professores criando dinâmicas interpessoais que se traduzem no sucesso da instituição e particularmente dos alunos.

Tendo como ponto de partida os relatórios do 2.º ciclo de avaliação externa de escolas no Alentejo nestes dois domínios, surge-nos o problema de investigação: Que indícios encontramos de uma relação entre liderança e resultados escolares dos alunos?

Relativamente ao domínio Liderança e gestão, a avaliação incide em três campos de análise: Liderança, Gestão, Autoavaliação e Melhoria. No presente estudo centramo-nos nos campos da Liderança e da Gestão. O primeiro tem como referentes: *a visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola; a valorização das lideranças intermédias; o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; a motivação das pessoas e gestão de conflitos; e a mobilização dos recursos da comunidade educativa.* No que respeita ao campo da Gestão os referentes são: *critérios e práticas de organização e afetação dos recursos; critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço; avaliação de desempenho e gestão das competências dos trabalhadores; promoção do desenvolvimento profissional; e eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.*

O domínio dos Resultados inclui os seguintes campos de análise: Resultados académicos, Resultados sociais e Reconhecimento da comunidade. Tendo em conta os objetivos do estudo, privilegiamos os campos dos Resultados académicos e dos Resultados sociais. O primeiro tem como referentes: *a evolução dos resultados internos contextualizados; evolução dos resultados externos contextualizados; qualidade do sucesso; e abandono e desistência.* Relativamente ao campo dos Resultados sociais temos como referentes: *a participação na vida da escola e assunção de responsabilidades; o cumprimento das regras e disciplina; as formas de solidariedade; e o impacto da escolaridade no percurso dos alunos.*

Sendo os resultados escolares o produto de uma escola eficaz, surge o título do nosso estudo: Liderança e resultados escolares - indícios de uma relação: um estudo a partir de relatórios de avaliação externa de escolas.

A nossa perceção aponta para a existência de uma possível relação entre estes dois domínios. Esta relação está também amplamente documentado na literatura (Fullan, 2003; Bolívar, 2012; Silva, 2010; Barzanò, 2009).

Tal como afirma Ponte *et al.*, (2008, citado por Bolívar, 2012, p.54)

a liderança no ensino tornou-se numa prioridade dos programas de política educativa a nível internacional. Desempenha um papel decisivo na melhoria dos resultados escolares, ao influenciar tanto as motivações e capacidades dos professores como o contexto e ambiente escolar. Uma liderança escolar capaz é indispensável para aumentar a eficiência e a igualdade da educação. [...] Os responsáveis pela política educativa precisam de melhorar a qualidade da liderança no ensino e torná-la viável”.

Questões de Investigação

No seguimento do problema identificado surge um conjunto de questões de investigação às quais tentámos através do nosso estudo dar resposta:

Como se caracterizam as escolas ao nível da liderança e dos resultados?

Que estilos de liderança existem nas escolas?

Quais as prioridades dos diretores para fomentar o sucesso escolar dos alunos?

Que relação existe entre o estilo de liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos?

O estudo a que nos propusemos, para dar resposta a estas questões de investigação, teve por base a análise de relatórios de avaliação externa de escolas avaliadas no 2.º ciclo avaliativo, na região Alentejo, e a realização de inquéritos por entrevista a diretores de escolas/agrupamentos que passaram por este mesmo processo.

Organização do Trabalho

O presente trabalho está organizado em duas partes: na primeira consta o enquadramento teórico e na segunda parte o estudo empírico. Por sua vez *a primeira parte* divide-se em dois capítulos, cada um dos quais é dedicado a um dos temas estruturantes que sustentam a nossa investigação: referimo-nos à Liderança e aos Resultados escolares.

A segunda parte, o Estudo empírico, inclui os capítulos da *Metodologia* e de *Apresentação e análise dos dados*.

O *capítulo I*, que aborda a liderança, subdivide-se em três pontos: *Entender a liderança na organização escolar*, onde são apontadas as tarefas de um diretor e as competências referidas na legislação para o desempenho do cargo; *Estilos de liderança*, onde se faz um breve resumo de diferentes abordagens e tipologias de liderança, com destaque para a liderança transacional, liderança transformacional e liderança laissez-faire; *Liderança e eficácia escolar*, na perspetiva de compreender de que forma a liderança influencia os resultados escolares e a organização escolar.

No que concerne ao *capítulo II*, *Resultados escolares*, iniciamos com uma breve referência ao conceito de resultados escolares, para depois avançarmos para a discussão de quatro pontos: *Avaliação das aprendizagens* - Considerámos importante compreender de que forma, de acordo com a lei em vigor, se procede à avaliação dos

alunos para de seguida se compreender os resultados por eles alcançados; *Resultados sociais* - Neste ponto abordamos os resultados escolares de uma forma menos quantificável, que tem a ver com o desenvolvimento integral do indivíduo de forma a desenvolver um comportamento cívico adequado na sociedade em que está inserido; *Sucesso ou insucesso* - Procedemos à distinção entre estes dois conceitos e tentámos compreender quais os fatores que podem estar na sua origem; *Como promover o sucesso escolar* - Neste ponto abordamos algumas estratégias para conseguir atingir o sucesso e também aquilo que o Governo, através de legislação emanada pelo Ministério da Educação e Ciência, aponta como possibilidades, deveres e obrigações.

Relativamente ao capítulo III, que marca o início do estudo empírico, fazemos o enquadramento paradigmático e o *design* do estudo com a justificação do processo de recolha de dados e dos instrumentos utilizados. Fazemos referência ao enquadramento do estudo e aos motivos que nos levaram a realizá-lo. Finalizamos abordando a entrevista como instrumento utilizado na nossa investigação.

Iniciamos o capítulo IV com a análise dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas da região Alentejo no segundo ciclo avaliativo de forma a obter as classificações nos domínios Liderança e Gestão e Resultados, para procedermos à seleção das escolas a realizar o nosso estudo. De seguida referimo-nos à forma como apresentamos e analisamos os dados obtidos. Realizamos uma breve caracterização dos nossos inquiridos com base nas entrevistas realizadas e respondemos às nossas questões de investigação com base na análise de conteúdo efetuada aos relatórios de AEE das escolas em estudo, bem como das entrevistas aos diretores das escolas. Assim, caracterizamos as escolas a nível da liderança, identificamos os estilos de liderança existentes em cada escola, caracterizamos as escolas a nível de resultados escolares, apontamos as prioridades dos diretores para fomentar o sucesso escolar nos alunos e, em jeito de conclusão, tentamos perceber se nas escolas em estudo existe relação entre o estilo de liderança do diretor de escola e os resultados escolares obtidos pelos alunos.

Para concluir, apresentamos as considerações finais do nosso estudo, nas quais de forma sintética apresentamos as respostas às questões de investigação. São ainda apresentadas as limitações encontradas ao nosso estudo e as perspetivas para futuras investigações. Terminamos o trabalho com a lista de referências bibliográficas que foram utilizadas e referidas ao longo do texto.

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – LIDERANÇA

Ao longo deste capítulo vamos abordar o conceito de Liderança, incidindo especificamente na Liderança de diretores de escolas/agrupamentos. Primeiramente trataremos a Liderança na escola com recurso ao suporte legislativo na definição dos objetivos da Liderança e das competências de um líder na pessoa do diretor de escola. De seguida procedemos à análise dos diferentes estilos de Liderança destacando aqueles que nos parecem ser mais relevantes para o nosso estudo. Abordaremos depois a Liderança numa perspectiva de escola eficaz para melhor compreender a relação que existe entre a Liderança e os resultados escolares.

1.1. Entender a liderança na organização escolar

Embora o tema da Liderança seja atual, desde o início da História que existem líderes. Jesuino (2005, p.7) afirma que “o conceito de liderança tem como antecedentes a arte de comando, de longa e prestigiosa tradição na literatura castrense e que chega, aliás, aos nossos dias.” Nos séc. XX e XXI muitos têm sido os estudos sobre liderança, muitas são também as definições de liderança com que nos podemos deparar. Silva (2010, p.53) dá-nos uma definição de liderança como “a arte de condução de seres humanos” e estabelece a relação entre liderança e líder:

a liderança é a acção que assegura a condução do grupo na direcção prevista, 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.

Segundo House *et al.* (1999, citado por Rego & Cunha, 2005, p.21) “a liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros”. Por outro lado, Lourenço (2000) citado pelo mesmo autor refere que “para que a liderança se exerça, o grupo, explícita ou implicitamente, precisa de consentir a influência do líder, de admitir (a si mesmo) ser influenciado. Exercer influência é, assim, exercer autoridade, influência feita de aceitação voluntária.” Podíamos continuar a citar autores para definir liderança, mas as definições anteriores levam-nos à compreensão clara do conceito.

A liderança numa escola pode dizer-se que está corporizada na figura do diretor de escola. O diretor deve garantir a eficácia da sua escola mas também deve ter a

capacidade de influenciar, motivar e habilitar todos os que o rodeiam a atingir tal objetivo. Este papel do diretor, enquanto líder, necessita de que os liderados também partilhem os mesmos objetivos num entendimento comum proporcionando uma influência recíproca entre as duas partes. Sergiovanni (2004) diz-nos que “este processo recíproco de influência entre líderes e seguidores envolve não só questões de propósito partilhados, mas também (...) papéis ligados a obrigações morais” (p.125). Espera-se de um diretor que cumpra as suas responsabilidades enquanto líder no sentido de “proteger a integridade institucional da escola” (Sergiovanni, 2004, p. 126). Este mesmo autor aponta quais são as tarefas que um diretor deve fazer no desempenho das suas funções enquanto líder. Devemos, no entanto, salvaguardar que, quando se refere a presidente do conselho executivo, refere-se ao líder de uma escola que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é a figura do diretor de escola.

Sentido de propósito – combinar visões partilhadas num pacto que mobilize Presidentes do Conselho Executivo, professores, pais e alunos através de uma voz moral.

Manutenção da harmonia – construir um entendimento consensual dos propósitos da escola, do modo como a escola deve funcionar e das ligações morais entre papéis e responsabilidades ao mesmo tempo que se respeita a consciência individual e diferenças de estilo individuais.

Institucionalização de valores – aplicar o pacto escolar a um conjunto de procedimentos e estruturas com os quais se possa trabalhar e que facilitem o cumprimento de objetivos escolares e estabeleçam sistemas normativos para direcionar e guiar comportamentos.

Motivação – por um lado, suprir as necessidades psicológicas básicas dos membros e, por outro, suprir as necessidades culturais básicas dos membros para que experienciem vidas escolares sensatas e cheias de significado.

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 efectivamente.

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.

Modelos – assumir a responsabilidade de principal apoiante do pacto escolar pela modelação de propósitos e valores em pensamentos, palavras e acções.

Supervisionar – dar a visão geral necessária para permitir que a escola cumpra os seus compromissos e, quando não está, descobrir a razão e ajudar todos a agir em relação a isso. (pp. 126-127)

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril aponta para o reforço das lideranças das escolas como uma medida necessária de “reorganização do regime de administração escolar”. Refere ainda que, anteriormente à publicação do referido decreto, já havia em algumas escolas bons líderes, existindo mesmo casos assinaláveis de dinamismo e continuidade de boas lideranças (p.2342), mas a sua entrada em vigor veio criar o cargo de diretor, conferindo-lhe maior poder nas escolas, não só a nível de gestão administrativa e financeira, mas essencialmente a nível pedagógico, sendo que deverá assumir a presidência do conselho pedagógico. A direção colegial anteriormente existente passou a uma gestão unipessoal corporizada na figura do diretor.

O mesmo decreto refere também, como um dos seus principais objetivos, que se devem

criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa (p. 2342).

Pode então pensar-se que está nas mãos do diretor de escola a eficácia da mesma e por conseguinte cabe ao mesmo tudo fazer para que os alunos obtenham bons resultados. O mesmo Decreto-Lei, no capítulo I, Disposições gerais, Artigo 4.º- princípios orientadores, refere que os objetivos do mesmo são organizados de forma a “ Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular”.

Bolívar (2012) chega a afirmar que “os diretores das escolas constituem um setor estratégico chave”, para melhorar a educação.

Os órgãos de direção, administração e gestão de uma organização escolar são os seguintes: a) Conselho geral; b) Diretor; c) Conselho pedagógico; d) Conselho administrativo.

Ainda segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008, e sendo o Conselho Geral o órgão de direção responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, que tem competência para eleger o diretor e aprovar os documentos estratégicos de uma escola, compete ao diretor assegurar “a gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” da mesma. (Subsecção II, artigo 20.º) Principalmente compete-lhe definir todo o funcionamento da escola e representá-la. Não podemos desta forma deixar de

pensar na figura do diretor, enquanto líder, quando falamos de uma escola e principalmente quando pensamos na eficácia da mesma. A lei é, no entanto, pouco clara no que diz respeito às características ou perfil do líder e por vezes pode-se também confundir líder com diretor. Citando Silva (2010, p.74) “a liderança refere-se mais à autoridade informal própria da dinâmica oculta e incontrolável das organizações, enquanto que a direcção se refere prioritariamente à autoridade institucional”. Podemos assim afirmar que o diretor de uma escola tem de ser reconhecido pela comunidade educativa como um líder. Silva (2010) diz-nos que não existem líderes, se os mesmos não forem reconhecidos pelos seus liderados.

Quais são, então, as competências do diretor de escola? O Decreto-Lei n.º 75/2008 alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, no seu Artigo 20.º define-as referindo que compete ao diretor

a) elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao regulamento interno; os planos anuais e plurianuais de actividades; o relatório anual de actividades; e as propostas de celebração de contratos de autonomia; b) aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso o município.

Compete ao diretor, em especial: a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; d) Distribuir o serviço docente e não docente; e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; f) Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma; g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos; i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º; j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; k) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável; l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

Compete ainda ao director: a) Representar a escola; b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; c)

Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos nos termos da legislação aplicável; d) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; e) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente. (Diário da República, 1.ª série - N.º 126 - 2 de julho de 2012, pp. 3342, 3343)

As competências do diretor aqui citadas são abrangentes e reforçam o poder que este tem dentro de uma organização escolar. Subjacentes a estas competências estão não só as funções de diretor, mas também as de um líder que possua uma visão estratégica com soluções inovadoras e que envolva toda a comunidade escolar para garantir a qualidade da educação na escola que lidera.

Com base nestes pressupostos poder-se-á partir para a identificação de características dos líderes de escolas, tal como é referenciado por alguns autores,

os líderes excepcionais possuem uma visão pessoal do futuro da organização que é compartilhada por uma grande maioria de colaboradores e que, no fundo, impregna todos os documentos institucionais da mesma, como a política e a estratégia, os projectos e os diversos planos de acção quotidiana. Alvarez (2001, citado por Silva, 2010, p. 66).

A visão estratégica, é pois, uma das características do diretor, o qual deverá ter objetivos bem definidos e partilhá-los com toda a comunidade escolar para que os mesmos sejam alcançados. Silva (2010, p. 66) define a visão como “ a capacidade para perscrutar o futuro e definir um rumo para lá chegar, alcançando os objetivos a que se propõe”. O diretor deve também estabelecer metas afetivas, ou seja, deve estabelecer valores para a escola de forma a motivar os professores fazendo com que se identifiquem com a mesma e a deem sentido ao seu trabalho.

Surgem neste contexto as lideranças intermédias, ou seja, coordenadores de estabelecimento, coordenadores de departamentos curriculares e diretores de turma. Segundo a legislação consultada e a nossa experiência enquanto docentes, estas lideranças estabelecem a ponte entre a direção e a comunidade educativa e devem partilhar os mesmos objetivos e a mesma visão do diretor e este pode também delegar-lhes competências. Por sua vez, o diretor tem o papel de intermediário entre as entidades governamentais e todo o corpo docente. Segundo Barzanó (2009, p. 20) “a posição dos diretores das escolas torna-se particularmente frágil dado o seu papel de intermediário no relacionamento entre a corporação docente e as autoridades governamentais”. Qual é então o papel dos líderes dentro de uma organização escolar? Clímaco (2009) faz

referência à direção e à gestão de uma escola como um dos contributos para a melhoria da eficácia e aponta qual deve ser o papel dos líderes nessa melhoria:

- Criar condições para aprender e preocupar-se com a aprendizagem;
- Construir a capacidade de aprender
- Construir coerência:
 - . Promover a compreensão dos processos de aprendizagem nas crianças, nos jovens e nos adultos
 - . Desenvolver a cooperação com um traço de identidade da organização escolar
 - . Responder às necessidades individuais
 - . Construir comunidades escolares atentas e capazes de partilhar
- Estar atento às necessidades individuais
 - Adaptação às transformações tecnológicas
 - Aquisição de novas competências em novas áreas do conhecimento
 - Saber como aprender mais e melhor
 - Ser cooperante; ter auto-estima; ter confiança
- Criar inteligência e positividade.

O Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa de Escolas (2011), com base em relatórios da OCDE, que apontam para que os líderes devem ter como centro das suas preocupações e atividade a melhoria dos resultados escolares, propôs que a liderança de uma escola deveria diversificar as áreas de responsabilidade com vista a

apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade dos professores; apresentar metas, avaliar e prestar contas, usando a informação estatística para monitorizar o progresso e melhorar os resultados; desenvolver uma gestão estratégica ao nível financeiro e de recursos humanos; colaborar com outras escolas, através de estabelecimento de metas e actividades comuns. (p.17)

1.2. Estilos de liderança

Jesuino (2005) aborda a liderança segundo duas perspetivas: perspetiva genética, a qual se foca na personalidade do líder, e numa perspetiva funcionalista que se foca nos comportamentos dos líderes. A primeira centra-se nas características pessoais dos líderes e tem a ver com a inteligência de cada indivíduo, com a personalidade e com a motivação. Estas são características estáveis que acompanham a pessoa, presumindo-se que os indivíduos nasciam com estas qualidades seriam bons líderes em qualquer situação. Esta abordagem predominou até aos anos 40, contudo a partir daqui começaram a estudar-se os comportamentos dos líderes. Dar-se-ia mais atenção ao que

o líder fazia e não ao que o líder era. Esta abordagem, segundo Cunha e Rego (2009), considera dois tipos de comportamentos: um mais orientado para as pessoas correspondendo a um estilo mais democrático e outro mais orientado para as tarefas ou seja um estilo mais autoritário. Estes dois tipos de comportamento muitas vezes complementam-se e é a partir deste pressuposto que se procura identificar a eficácia de um líder.

Posteriormente, nos anos 60, começou a perceber-se que a eficácia de um líder dependia também da situação. “Cada situação requer diferentes comportamentos de liderança”. (*idem*, p.23). Pode então dizer-se que não importa somente a personalidade do líder e o seu comportamento, mas também o contexto ou situação em que desenvolve a sua ação. Deverá adaptar o seu comportamento às diferentes situações que se lhe deparam e aos seus liderados. Pela experiência que temos, esta é uma teoria cujo comportamento ainda se encontra presente nas escolas dos nossos dias. E por este motivo, um bom líder numa escola poderá não o ser numa outra. A eficácia de um líder poderá depender do contexto, da situação mas também dos liderados.

A partir dos anos 80, surge uma nova abordagem da liderança mais direcionada para a visão do líder sobre a organização. Trata-se do “processo de influência através do qual o líder engendra mudanças profundas nas atitudes e comportamentos dos colaboradores, levando-os a um comprometimento veemente com os objetivos e missão da organização” (Caixeiro, 2013, p. 166). Esta mudança de paradigma atribui ao líder um conjunto de características pessoais, comportamentais ou situacionais que influenciam os seguidores na tomada de decisões que visam os objetivos da organização.

Segundo Burns (1978, citado por Jesuino, 2005, p.12) liderança é “o processo recíproco de mobilização por pessoas com certos motivos e valores, de recursos económicos, políticos e outros, num contexto de competição e conflito, a fim de realizar objetivos prosseguidos, independentemente ou mutuamente, tanto pelos líderes como pelos seguidores”. Nesta definição estão subjacentes dois tipos de liderança segundo os objetivos a atingir sejam independentes ou comuns: a liderança transacional e a liderança transformacional.

1.2.1. Liderança transacional

A liderança transacional aponta para objetivos independentes, quer se trate dos líderes ou dos seguidores, mas onde existe troca ou recompensa de bens ou serviços para a realização de objetivos próprios. O líder intervém individualmente para premiar ou sancionar o comportamento do grupo. “Aqui não há ainda criação de mais valia, acréscimo de sinergia do grupo, mas apenas coordenação de interesses através da negociação na resolução dos conflitos que, na melhor das hipóteses, se situará na área da colaboração” (Jesuino, 2005, p.13).

No que concerne a uma organização escolar, a recompensa por parte do líder passa pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos docentes através de feedback da sua atuação e de reforços positivos que são feitos através de elogios. Quando se passa para uma ação mais corretiva torna-se mais difícil tanto para o líder como para o liderado, contudo poderá ter efeitos positivos se for uma prática constante do líder que tenha por objetivo a melhoria de resultados. O estilo de liderança transacional assenta muito no poder que o líder tem para influenciar os outros. Centraliza decisões na sua pessoa e intervem segundo os seus próprios objetivos, não tendo em consideração as necessidades ou motivações dos outros, focando-se principalmente nos resultados finais. Controla a organização que lidera de forma hierárquica assumindo-se como o principal protagonista, o responsável máximo por tudo o que acontece. É ele que define e impõe regras uniformes e universais, emite ordens, estipula padrões de desempenho nos docentes e supervisiona as práticas letivas, entre outras práticas que visam a produção de objetivos desejados (Sarroeira, 2012).

Este estilo de liderança centrado apenas nos resultados finais pode, no entanto, ser inibidor de aprendizagens, pois não considera os processos. Por outro lado, também não estimula a reflexão e inibe o espírito crítico, não criando condições à inovação pedagógica e estimulando a passividade entre os subordinados para os quais o seu papel se resume em cumprir ordens estabelecidas hierarquicamente.

1.2.2. Liderança transformacional

Como o próprio nome indica, liderança transformacional visa transformar as organizações e apresentar grandes desempenhos. Segundo Burns (1978) a liderança transformacional está presente quando “os líderes podem igualmente modelar e elevar os motivos e valores dos seguidores, ou seja, podem exercer uma liderança pedagógica que se traduza na definição de novos objetivos, de níveis mais elevados de aspiração, de novas normas de atuação e concertação coletiva” (Jesuino, 2005, p. 13). Nesta definição o líder preocupa-se com o grupo liderado como um todo, motivando-o a prosseguir os objetivos da organização transcendendo os objetivos individuais.

Este estilo de liderança tem como principal preocupação o desenvolvimento das pessoas e visa a qualidade das aprendizagens tanto dos professores como dos alunos, assente no trabalho colaborativo. Segundo Bolívar (2012) trata-se de uma liderança para a aprendizagem em que o líder “assume como objetivo principal a qualidade do ensino oferecido e os resultados das aprendizagens alcançados pelos alunos” (p.63). Na sua atuação o líder ajuda o outro a refletir, a conhecer-se, a procurar o caminho para se autodesenvolver proporcionando um elevado padrão de desempenho, o que vai contribuir para transformar a organização. Dentro da organização que lidera não é o protagonista, mas ouve os professores, fomentando a expressão de pontos de vista diferentes dos seus, criando condições para encontrar caminhos em que todos estejam envolvidos. Para isso trata as pessoas com o maior respeito, é honesto e justo incentivando a um compromisso sério onde as pessoas se sintam empenhadas e motivadas, inculcando o sentido de pertença em torno de um projeto coletivo. Esta descentralização de poder está na base de uma liderança partilhada em que, “para além de se confiar nas qualidades notáveis do líder, *a liderança deve ser uma qualidade da instituição*, e não fazer parte, somente, da personalidade ou caráter da pessoa responsável pela gestão” (Bolívar, 1997, citado por Bolívar, 2012, p.60).

Para que a liderança seja uma qualidade da instituição, é necessário o envolvimento de todos para que haja um sentido de comunidade profissional em que a cooperação e iniciativa são o pilar do desenvolvimento profissional.

Cunha e Rego (2009) apresentam sumariamente as características do líder transformacional conforme se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1. *Atuação do líder autenticamente transformacional*

- Orienta a sua necessidade de poder para benefício da organização e dos seus seguidores. Está interiormente e exteriormente preocupado com o bem do grupo, da organização ou da sociedade como um todo.
- Está disposto a fazer auto-sacrifícios.
- O seu objetivo não é ser idolatrado – mas obter a adesão dos seguidores a ideais.
- Focaliza-se no desenvolvimento dos colaboradores. Proporciona apoio, mentoria e oportunidades de crescimento aos colaboradores.
- Tolerância e fomenta a expressão de pontos de vista diferentes dos seus próprios.
- Trata cada seguidor como indivíduo.
- Fomenta os valores da lealdade, da justiça, da honestidade, dos direitos humanos, da verdade, da franqueza, da harmonia e do trabalho sério.
- É honesto, autêntico, confiável.
- Promove políticas, procedimentos e processos éticos.
- Ajuda os seguidores a questionarem as assunções e a gerar soluções mais criativas
- Procura desenvolver competências de liderança nos seguidores. Ajuda-os a serem mais competentes e bem sucedidos.
- Para ele, as pessoas são um fim em si mesmo – e não instrumentos.

Fonte: Cunha e Rego (2009, p.35)

A liderança autenticamente transformacional tem particular incidência no comportamento do indivíduo e no desenvolvimento de competências dos liderados para benefício da organização. Jesuino (2005) refere-se ao papel de natureza interpessoal do líder onde, para além de ações diretas, que o autor considera o recrutamento e o treino, a motivação e o encorajamento das pessoas com quem trabalha em torno de objetivos comuns para a organização, são consideradas ações indiretas que contribuem para o desenvolvimento e eficácia da organização.

Não podemos deixar de considerar, para a eficácia de uma organização, o papel afetivo que o líder tem para com as pessoas com quem trabalha denotando consideração por cada indivíduo, individualmente, fazendo com que este se sinta apoiado e que seja tratado com justiça, dignidade e respeito, contribuindo desta forma para o seu bem-estar.

1.2.3. O tipo Laissez-faire

O tipo de liderança “laissez-faire” caracteriza-se pela ausência de participação do líder nas tomadas de decisão conferindo total liberdade do poder de decisão ao restante grupo.

De acordo com Jesuino (2005) o líder tipo “laissez-faire” caracteriza-se “sobretudo pela sua atitude não participante nas atividades, mantendo-se distante e indiferente e concedendo total liberdade ao grupo para proceder como bem entendesse” (pp. 58-59).

No que concerne a este estilo de liderança, a ênfase está nos subordinados. A intervenção do líder é mínima, efetuando comentários apenas quando isso lhe é solicitado. Numa instituição escolar em que o líder tenha estas características o trabalho é pouco produtivo apesar dos esforços de encontrar soluções. É a imagem de uma escola anárquica onde não existe a figura de um líder. Também não existe o sentido de pertença, pois o trabalho é feito de uma forma muito individualizada sem a preocupação de delinear metas comuns. Este tipo de liderança não leva ao desenvolvimento nem de professores nem de alunos, contribuindo para uma maior passividade que por sua vez leva os professores a não inovarem, agindo por rotinas, o que acarreta consequências nas aprendizagens e resultados escolares dos alunos.

1.3 . Liderança e eficácia escolar

O movimento das escolas eficazes surge nos anos 70 e pretende dar resposta a vários estudos que dizem que os resultados escolares dos alunos se devem principalmente à proveniência ou ao contexto de origem destes ao entrarem na escola. O principal enfoque deste movimento, segundo Bolívar (2012), é a explicação das diferenças dos resultados dos alunos atendendo ao contexto de onde provêm. Este movimento apontou alguns fatores de eficácia das escolas nomeadamente liderança profissionalizada; visão e objetivos partilhados; ambiente de aprendizagem; ênfase no ensino e na aprendizagem; ensino com intencionalidade; expectativas elevadas; reforço positivo; monitorização do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria família-escola; organização aprendente Sammons (1997, citado por Bolívar, 2012).

Surge depois o movimento de “Melhoria das escolas” que pretende resolver os problemas das escolas criando condições de mudança e desenvolvimento das mesmas.

No final dos anos 80, estes dois movimentos convergiram e deram origem ao movimento da “Melhoria eficaz das escolas”. Este movimento valoriza tanto os resultados dos alunos como os processos de mudança que levam à melhoria dos resultados.

Para que haja, então, mudança e se melhorem os resultados escolares podemos dizer, citando Bolívar (2012, p.19) que

só quando a escola se transformar numa unidade básica de *mudança e de inovação*, esta se repercutirá, sem dúvida, na aprendizagem e na educação dos alunos, última missão do sistema educativo, mas também nos intervenientes provocadores da dita mudança: o desenvolvimento profissional dos professores.

Pretende-se, então, que seja no seio das escolas que se efetue a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Neste âmbito, podemos inferir duas coisas: uma que a eficácia de uma escola está intimamente relacionada com os resultados escolares e a outra é que o diretor enquanto líder de uma escola terá um papel muito importante e tudo deverá fazer para que a melhoria dos resultados escolares seja uma realidade. “Se a escola como instituição, é uma unidade básica de análise da melhoria educativa, a direção deve ser o derradeiro responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes” (Printy, 2010, citado por Bolívar, 2012, p.47). E Sarramona (2002, citado por Silva, 2010, p.89) afirma que “a presença de uma liderança firme e positiva, de carácter participativo e exercida por profissionais é uma das variáveis que influenciam as escolas eficazes das que o não são”. Vários autores apontam para a existência de uma possível relação entre a liderança de uma organização escolar e o sucesso dos alunos (Silva 2010, Sergiovanni 2004; Fullan 2003, Bolívar 2012). Qualquer escola tem por objetivo que os seus alunos obtenham bons resultados, pois eles são os melhores indicadores da sua eficácia. Se o diretor de uma organização escolar centrar os seus esforços na melhoria dos resultados escolares dos alunos (liderança pedagógica ou educativa), também deverá melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem da sua escola (Bolívar, 2012, p.48). Este pressuposto requer mudanças que devem ser impulsionadas pelo diretor enquanto líder da organização escolar. Estas mudanças devem passar em primeiro plano pelo ensino e aprendizagem nas salas de aula. Desta forma, o diretor enquanto líder terá um efeito indireto na melhoria das aprendizagens. Contudo, o seu contributo passa por motivar os

professores no seu trabalho, criar um ambiente colaborativo na escola assegurando condições de trabalho que fomentem um clima de escola que promova o sucesso educativo. Segundo Bolívar (2012, p.57) “não existe um projeto bem-sucedido, de dinamização ou melhoria de uma instituição, que não tenha por trás uma equipa de direção ainda que esta não seja protagonista direta”. É pois um papel difícil fazer com que haja mudança no trabalho dos professores com vista ao sucesso dos resultados escolares, pois estes tendem a isolar-se na sua sala de aula, não deixando que alguém possa interferir num processo em que os principais protagonistas são: o professor e os alunos. Levine (2011) refere que a mudança na organização escolar só acontece se existir trabalho colaborativo entre as comunidades profissionais de professores e os líderes das escolas. Torna-se evidente que “se uma escola [...] existe para que os alunos aprendam com o máximo das suas capacidades, o sucesso de uma liderança no ensino deve ser medido pela sua contribuição na melhoria da qualidade docente, que está na base da *boa aprendizagem dos estudantes*” (Bolívar, 2012, p.62). Segundo este mesmo autor, pode-se então dizer que o diretor é o agente que proporciona a mudança atuando nas seguintes dimensões:

a) uma construção colaborativa, apoiando a capacidade profissional dos professores para trabalharem juntos; b) uma orientação estratégica, centrada no ensino e na aprendizagem e colocando ao seu serviço os apoios necessários, alinhando de modo coerente o currículo e os processos de ensino; e c) o desenvolvimento de relações estreitas com os encarregados de educação e a comunidade, perante um clima de confiança. (p.69)

No século XXI a obtenção de bons resultados escolares é preocupação comum dos sistemas educativos dos países ocidentais, nomeadamente o português. A avaliação das escolas é o meio privilegiado para garantir a qualidade da educação e elevá-la a níveis de excelência (Fialho, 2010).

A Lei 31/2002, de 20 de dezembro, designada por “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior” que se aplica “aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária”, dá corpo à Avaliação Externa de Escolas (AEE) que aponta características identificativas de uma avaliação para a qualidade das escolas justificada pela obrigação de se prestar contas [accountability] do estado da educação (IGE,2000).

Ainda de acordo com a Lei n.º 31, de 2002, a avaliação que é feita às escolas só começou a ter impacto em 2006 com a promoção de um projeto piloto de AEE que envolveu 24 escolas. Este projeto teve depois continuidade com o que se denominou “primeiro ciclo de AEE” e que terminou no ano 2011. No final deste ciclo foi criado um grupo de trabalho com o Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março, tendo como objetivos, de entre outros, reapreciar os referenciais e metodologias do Programa AEE e elaborar uma proposta de modelo a utilizar no novo ciclo avaliativo que teria início nesse mesmo ano. O nosso estudo incidirá essencialmente no 2.º ciclo de AEE que se inicia no ano letivo 2011/2012, após experimentação do modelo ao longo do mês de maio de 2011 em 12 escolas/agrupamentos selecionadas para o efeito.

O grupo de trabalho para a Avaliação Externa das Escolas, no relatório final, e tendo em conta as recomendações do Conselho Nacional de Educação, referiu que a AEE deverá servir três objetivos principais:

- a) **Capacitação** – interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;
- b) **Regulação** – fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;
- c) **Participação** – fomentar a participação na escola dos seus utentes directos (estudantes e encarregados de educação) e indirectos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções (Recomendação n.º 1/2011)

Assim, os objetivos deste 2.º ciclo da AEE foram também reformulados pelo referido grupo de trabalho conforme se pode observar:

promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de auto-avaliação das escolas; fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente. Ministério da Educação (2011)

Tendo em conta estes objetivos, o quadro de referência para este 2.º ciclo avaliativo tem como referência três domínios: Resultados; Prestação do serviço educativo; e Liderança

e gestão. De acordo com os objetivos do nosso trabalho analisámos em maior profundidade os domínios Resultados e Liderança e Gestão.

O domínio dos resultados inclui 3 campos de análise: Resultados académicos; Resultados sociais; e Reconhecimento da comunidade. O quadro de referência para a AEE aponta vários referentes para cada um destes campos de análise. Os resultados académicos têm como referentes *A evolução dos resultados internos e externos contextualizados; A qualidade do sucesso; e O abandono e desistência*. Os resultados sociais têm como referentes *A participação na vida da escola e assunção de responsabilidades; O cumprimento das regras e disciplina; As formas de solidariedade e o impacto da escolaridade no percurso dos alunos*. O reconhecimento da comunidade tem como referentes *O grau de satisfação da comunidade educativa, As formas de valorização dos sucessos dos alunos e O contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade*.

Se o diretor de escola deve ser um líder, tudo deve fazer para que a instituição que lidera seja eficaz e obtenha bons resultados escolares. Não podemos, então, separar estes dois domínios: Liderança e Resultados escolares. É verdade que a figura do diretor não tem uma influência direta nos resultados escolares, mas será através do seu poder de liderança que motivará todos os intervenientes no processo educativo, principalmente os professores, para a obtenção de bons resultados escolares. A qualidade de uma escola pode ser construída através de “uma liderança efetiva por parte do diretor capaz de gerar um clima cooperativo e de orientar com visão e energia, tanto os alunos como os professores no sentido da melhoria das atividades e do rendimento”. (Lopez Rupérez, 1994, citado por Silva, 2010, p.49)

Ainda no quadro de referência da AEE, o domínio Liderança e gestão pode ser avaliado em 3 campos de análise: Liderança, Gestão e Autoavaliação e melhoria. Para cada um destes campos de análise são apontados vários referentes. Assim, para Liderança os referentes são: *Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola; Valorização das lideranças intermédias; Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; Motivação das pessoas e gestão de conflitos; Mobilização dos recursos da comunidade educativa*. No que concerne ao campo de análise Gestão, os referentes são os seguintes: *Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos; Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição do serviço; Avaliação do desempenho e*

gestão das competências dos trabalhadores; Promoção do desenvolvimento profissional; Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa. O campo de análise Autoavaliação e melhoria tem como referentes a Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria; a Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria; o Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação; Continuidade e abrangência da autoavaliação; e os Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.

Os campos de referência são apontados como identificadores de qualidade observáveis nas escolas. Cada domínio será avaliado numa escala de classificação com os seguintes descritores:

Excelente – A acção da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respectivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

Muito Bom – A acção da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respectivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

Bom – A acção da escola tem produzido um impacto em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respectivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

Suficiente – A acção da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respectivos percursos escolares. As acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

Insuficiente – A acção da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respectivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa. (Ministério da Educação, 2011, p. 54)

Esta avaliação, que pretende valorizar distintamente as dimensões apontadas nos três domínios a avaliar, poderá incorrer nalguns riscos que se prendem com o conhecimento que cada equipa avaliadora tem de cada escola. Nem sempre o perfil da escola que é apresentado pelos documentos de referência da mesma poderá ser suficiente para compreender o seu contexto. E os questionários aplicados à população escolar podem não traduzir a realidade vivenciada. Contudo, pretende-se uma descrição o mais fidedigna possível feita com base numa visita às escolas/agrupamentos com observação direta e diversas entrevistas em painel.

O importante nestes descritores é que em todos se faz referência ao valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos. Como tal, pode concluir-se que o objetivo final da AEE será a qualidade dos resultados das aprendizagens dos alunos. Voltando a citar Bolívar (2012), “os diretores das escolas constituem um setor estratégico-chave”, para melhorar a educação e para alcançar a eficácia.

Leithood et al (2004, citado por Silva, 2010, p.89) num relatório em que fazem a revisão da literatura sobre “Como a liderança influencia as aprendizagens dos alunos”, chegam à conclusão que existe uma relação evidente entre liderança e o seu contributo para a melhoria da qualidade das escolas, nomeadamente as aprendizagens dos alunos. Também (IGEC, 2013, p.9) “as boas práticas identificadas pela IGE apontam para escolas de qualidade com lideranças claras e distribuídas, regras que fomentam um ambiente de respeito e disciplina, boa circulação da informação e da comunicação”.

O grupo de trabalho para a AEE (2011) também faz referência ao impacto que as lideranças têm nas aprendizagens dos alunos:

As organizações internacionais indicam que as variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos são a qualidade dos professores e a prática de sala de aula e sinalizam como escolas de qualidade aquelas em que as lideranças se preocupam com os princípios de igualdade e inclusão, que promovem a interculturalidade, a cidadania, a valorização moral e ética; aquelas em que a gestão é transparente e justa na execução das suas decisões; aquelas que se articulam com as medidas de política educativa a nível autárquico, buscando a participação qualificada das famílias e de outros agentes externos; aqueles que têm como finalidade principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono, para o que definem metas de desenvolvimento e usam a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a acção. (Ministério da Educação e Ciência, 2011, p.9)

Podemos então dizer, tal como afirma Bolívar (2012), que a liderança desempenha um papel decisivo na melhoria dos resultados escolares, ao influenciar tanto as motivações e capacidades dos professores como o contexto e ambiente escolar.

“A liderança no ensino tornou-se numa prioridade dos programas de política educativa a nível internacional. (...) Uma liderança escolar capaz é indispensável para aumentar a eficiência e a igualdade da educação. [...] Os responsáveis pela política educativa precisam de melhorar a qualidade da liderança no ensino e torna-la viável” (Pont *et al.*, 2008, citado por Bolívar, 2012, p.54).

CAPÍTULO II - RESULTADOS ESCOLARES

Este capítulo abordará os resultados escolares como indicadores do sucesso ou insucesso. Pensámos, por isso, ser importante perceber como é feita a avaliação dos alunos no quadro legislativo português para compreender e estabelecer parâmetros para a definição de sucesso e insucesso. Abordamos os resultados sociais na perspetiva que contribuem também para o sucesso educativo. De seguida pretendemos analisar um pouco as causas que levam ao sucesso e insucesso e por fim fazer a análise das formas de promover o sucesso indicadas pelo Ministério da Educação e Ciência.

2.1. Resultados escolares

Os resultados escolares dos alunos estão inevitavelmente associados ao sucesso ou insucesso do seu desempenho ao nível das competências estabelecidas no currículo. Por sua vez, este sucesso/insucesso preconiza a avaliação feita pelos professores, tendo em conta o que foi ensinado visando o cumprimento de metas estabelecidas no currículo, ou a avaliação através das provas de exame a nível nacional através de instrumentos padronizados com o objetivo de avaliar o estado geral do ensino. Estes dois elementos de avaliação fornecem indicadores que, no final do ano letivo, se consubstanciam numa classificação fazendo com que o aluno fique ou não aprovado, decidindo a sua transição ao ano letivo seguinte. Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, esta avaliação pretende criar uma cultura de rigor e de excelência, tendo como objetivo principal melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende. De acordo com a avaliação também os resultados escolares são indicadores de sucesso ou insucesso, não só para o aluno, como para a instituição onde se insere. Pensamos ser relevante fazer de seguida um breve resumo de como se processa a avaliação das aprendizagens no sistema de ensino português de acordo com a legislação em vigor.

2.1.1. Avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens escolares feita em cada instituição, onde são responsáveis os professores e o órgão de gestão e administração das escolas/agrupamentos, obedece a um conjunto de regras estabelecidas pelo Ministério da Educação e Ciência através de legislação própria e a um conjunto de critérios estabelecidos na instituição.

Sendo a avaliação um processo complexo, resultado “em geral de uma comparação local entre alunos que seguem o mesmo programa” (Perrenoud, p.11), podemos considerá-la também um pouco subjetiva na medida em que um aluno situado em turmas de contextos diferentes poderá obter resultados também diferentes. Ou seja, se os resultados da turma forem altos, o grau de comparação será também alto; se os resultados da turma forem baixos, o grau de comparação tende a ser baixo. O mesmo se pode dizer de escolas diferentes onde os critérios de avaliação são elaborados pelos professores de cada departamento, podendo haver oscilações de critérios entre escolas diferentes. O próprio professor ao efetuar a avaliação tem dificuldade em centrar-se objetivamente no trabalho apresentado pelo aluno, tendendo a considerar todo o contexto envolvente. Para minimizar esta situação surge uma avaliação a nível nacional onde são utilizados instrumentos padronizados e que têm por base o currículo nacional a que todas as escolas estão sujeitas. Contudo, esta avaliação considera apenas as aquisições de conhecimentos estabelecidas no currículo e realizadas pelos alunos, deixando de fora componentes importantes da avaliação como a autonomia, o sentido crítico, ou a cidadania. Neste tipo de avaliação também não é considerado o contexto em que o aluno está inserido, seja o contexto socioeconómico e cultural das famílias ou mesmo o contexto da própria escola que o aluno frequenta. Estes são alguns dos motivos que nos levam a considerar a avaliação um processo complexo que envolve, por parte de quem avalia, muita preparação, sensibilidade, sentido de justiça e utilização de um conjunto de instrumentos de apoio que o ajudem e estejam na base das tomadas de decisão. Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, capítulo III, artigo 23.º,

a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno. [e] tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas

curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário [e] ainda (...) conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados.

Se antes falámos de avaliação sumativa interna (aquela que é feita a nível de escola) e externa (aquela que é feita a nível nacional), não é menos importante falar da avaliação diagnóstica e avaliação formativa. De acordo com o mesmo Decreto-Lei, no seu artigo 24.º

a avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

É com base nestas duas modalidades de avaliação que o professor adapta as suas estratégias de ensino às características dos seus alunos criando medidas pedagógicas capazes de ultrapassar dificuldades e facilitar o sucesso. O mesmo Decreto-Lei, no capítulo I, artigo 2.º refere que

as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Podemos dizer que a avaliação formativa contribui com indicadores importantes sobre as aprendizagens dos alunos para a avaliação sumativa. Contudo, de acordo com o mesmo Decreto-Lei, é esta última modalidade de avaliação que “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (p. 3481). E é com base nesta decisão que podemos considerar o sucesso ou insucesso dos alunos, pois dela resulta uma classificação que se torna visível na escola/agrupamento através de pautas de avaliação e perante toda a sociedade através de rankings efetuados a partir dos exames nacionais. Esta classificação materializa-se de forma diferente consoante se trate do 1.º ciclo do ensino básico, do 2.º e 3.º ciclos ou do ensino secundário. Citando ainda o mesmo Decreto-Lei

no 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa interna materializa -se de forma descritiva em todas as áreas curriculares, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5. Nos 2.º e 3.º ciclos, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas. (p. 3482)

Em relação ao ensino secundário, refere que “em todas as disciplinas constantes no plano de estudos são atribuídas classificações na escala de 0 a 20 valores” (p.3483). Efetua avaliação externa, ou seja prova ou exame da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência a nível nacional, os anos terminais de ciclo nomeadamente 4.º, 6.º e 9.º anos, sendo que para os alunos do ensino secundário a avaliação sumativa externa no que diz respeito aos cursos científico-humanísticos se realizam no ano terminal da respetiva disciplina, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

a) Na disciplina de Português da componente de formação geral; b) Na disciplina trienal da componente de formação específica; c) Em duas disciplinas bienais da componente de formação específica, ou numa das disciplinas bienais da componente de formação específica e na disciplina de Filosofia da componente de formação geral, de acordo com a opção do aluno. (p.3482,3483) A avaliação sumativa externa dos alunos dos cursos profissionais realiza-se nos termos seguintes: a) Na disciplina de Português da componente de formação geral dos cursos científico -humanísticos; b) Numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos; c) Numa disciplina bienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos. A avaliação sumativa externa dos alunos dos cursos de ensino artístico especializado realiza-se nos termos seguintes: a) Na disciplina de Português da componente de formação geral; b) Na disciplina bienal de Filosofia da componente de formação geral. (p.3483)

Podemos concluir que prevalecem modelos avaliativos mais direcionados para a atribuição de uma classificação final que determina a progressão ou retenção do aluno, do que para todo o processo em que se faz a análise daquilo que o aluno sabe ou faz e se tenta ultrapassar dificuldades para que haja sucesso educativo. De acordo com Fernandes (2005) avaliar é medir, verificar, ajuizar, melhorar.

Quando na prática estamos perante vários testes que avaliam os conhecimentos dos alunos e que determinam uma classificação conforme as referências normativas, estamos a utilizar a avaliação como medida. Se, por outro lado, se estabelecem objetivos

comportamentais e se verifica se são ou não atingidos, estamos perante uma avaliação descritiva. Por sua vez, tem que se formular juízos de valor para se tomarem decisões.

As decisões devem ter em conta o processo pelo qual o aluno passou e o contexto em que se insere e visa regular o ensino e a aprendizagem de forma a melhorar os resultados. Para isso dá-se particular relevância aos contextos, ao feedback e à partilha do poder de avaliar. Nesta perspetiva a avaliação deve ser um processo negociado e construído entre professores e alunos onde o professor numa 1.ª avaliação corrige, apontando pontos forte e pontos fracos e aquilo que deve ser feito para melhorar. Com base nessa avaliação, os alunos devem identificar claramente onde erraram e o que devem fazer para superar o erro, reformulando de forma a obterem melhores resultados, desenvolvendo desta forma as aprendizagens. Podemos dizer que os alunos são envolvidos de forma ativa no processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, corroboramos o pensamento de Black e William (1998) ao afirmar, após um estudo realizado, que a avaliação pode contribuir para melhorar de forma muito significativa a qualidade das aprendizagens dos alunos. Os mesmos autores levam-nos a acreditar que serão os alunos com maiores dificuldades que mais beneficiarão deste modelo de avaliação.

2.1.2. Resultados sociais

Os resultados sociais, também importantes para o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo, relacionam-se com o envolvimento destes na vida da escola, desenvolvendo uma cultura de cidadania com comportamentos que se distinguem a nível da responsabilidade, solidariedade, democracia, entre outros, que também contribuem para o sucesso escolar. O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, prevê a participação dos alunos no conselho geral da escola desde que sejam maiores de 16 anos de idade. Sendo que este órgão de direção, de acordo com o mesmo Decreto-Lei, é “responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola” (artigo 11.º), os alunos nele representados devem ter uma participação ativa colaborando na elaboração de documentos estruturantes da vida da escola em que se inserem. De uma forma mais alargada, participam também na concretização do plano anual de atividades, em projetos e atividades que visam o desenvolvimento integral dos alunos. Esta participação poderá

ser mais formalizada se os alunos se constituírem em associação de estudantes nos termos da lei. Quando não existe esta associação, os alunos fazem-se representar pelos delegados e subdelegados de turma.

Algumas escolas são mais sensíveis aos resultados sociais que outras. A sua grande preocupação incide nas aprendizagens do currículo preocupando-se menos com comportamentos e atitudes que tão importantes são para que a escola contribua para o desenvolvimento de uma sociedade responsável, digna, capaz de preparar os alunos para exercerem os seus direitos e deveres enquanto cidadãos. É muito comum encontrarmos insucesso quando os alunos não se adaptam às normas da escola, têm mau comportamento e revelam não gostar da escola. Nestes casos as metas curriculares e sociais a que o aluno está sujeito são como que impostas pelo sistema, não fazendo parte das aspirações dos alunos.

Na elaboração dos critérios de avaliação por cada instituição, a componente de educação para a cidadania onde se incluem os comportamentos, atitudes e valores fazem parte integrante na avaliação final. O peso a atribuir a esta componente deve estar bem explícito na elaboração dos critérios de avaliação sendo, no entanto, difícil quantificar metas sociais.

Mendonça (2009) refere-se a um tipo de insucesso mais nefasto, mas dificilmente quantificável, aquele em que se manifesta uma “desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social e dos seus subsistemas de emprego/trabalho” (p.75). Por este motivo torna-se importante que a escola, para além de acompanhar o percurso escolar dos seus alunos, tenha também uma visão do percurso de cada um após terminar o ensino secundário, na medida que também aí se pode apontar consequências de insucesso educativo.

Na tentativa de desenvolver a personalidade dos alunos e sensibilizar a escola para a dimensão humana do trabalho nas escolas, o Despacho Normativo n.º 102/90, de 12 de setembro de 1990, criou os quadros de valor e excelência em que o primeiro “reconhece os alunos que revelam grandes capacidades ou atitudes exemplares de superação das dificuldades ou que desenvolvem iniciativas ou acções, igualmente exemplares, de benefício claramente social ou comunitário ou de expressão de solidariedade, na escola ou fora dela” (anexo, capítulo I, 2.º).

2.1.3. Sucesso ou insucesso

O sucesso escolar dos alunos está normalmente associado ao seu desempenho. Eles devem obter níveis positivos, que são estabelecidos quer pelo Ministério da Educação e Ciência, quer pelas escolas ao elaborarem os seus critérios, e que definem a progressão do aluno. Também é comum associar-se o sucesso escolar ao sucesso da instituição a que o mesmo se refere, uma vez que são os resultados dos alunos ao serem publicados que nos indicam se uma instituição é, ou não, bem-sucedida. O que é então o sucesso escolar? De acordo com Perrenoud (2003) é “um processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte” (p.14). Nesta conceção observamos que a definição do que é o sucesso e o insucesso não é fácil. Podemos considerar o julgamento feito pelos intervenientes na avaliação “sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor” (p.15). Este julgamento pode provocar ligeiras diferenciações na avaliação, pois tem em conta contextos, experiências pessoais e sociais, sensibilidades, etc., que variam de situação para situação. Contudo, as normas governamentais pretendem o maior rigor possível e identificam quais as condições de aprovação, transição e progressão para os alunos do ensino básico no Despacho Normativo n.º 24 – A/2012, no artigo 13.º

1 - A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou a retenção do aluno, expressa através das menções, respetivamente, de Transitou ou de Não Transitou, no final de cada ano, e de Aprovado ou de Não Aprovado, no final de cada ciclo.

2 - No final de cada um dos ciclos do ensino básico, o aluno não progride e obtém a menção de Não Aprovado, se estiver numa das seguintes condições: a) Tiver obtido simultaneamente classificação inferior a 3 nas áreas disciplinares ou disciplinas de Português (ou PLNM) e de Matemática; b) Tiver obtido classificação inferior a 3 em três ou mais disciplinas, no caso dos 2.º e 3.º ciclos, e tiver obtido classificação inferior a 3 em Português (ou PLNM) ou em Matemática e simultaneamente menção não satisfatória nas outras áreas disciplinares, no caso do 1.º ciclo.

De uma forma geral, podemos dizer que há insucesso “quando o rendimento do aluno é sistematicamente inferior ao da média, ou quando este tem de repetir um ano escolar” (Mendonça, 2009, p.67).

Relativamente ao ensino secundário, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 30.º, determina que “a conclusão do nível secundário depende de aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do curso frequentado pelo aluno” (p.3483).

O que determina o nível positivo no 1.º ciclo do ensino básico é a menção qualitativa que indique que o aluno está a progredir “de acordo com as orientações do currículo e outras orientações gerais do Ministério da Educação e Ciência” estabelecidas nos critérios de avaliação. Estes são da responsabilidade do conselho pedagógico, sob proposta dos departamentos curriculares, e “constituem referenciais comuns na escola, sendo operacionalizados pelo professor titular de turma, no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos” (Despacho Normativo n.º 24 – A/2012, artigo 4.º). No 4.º ano de escolaridade, as disciplinas de Português e de Matemática são classificadas de 1 a 5, sendo que para atingir nível positivo o aluno deverá obter classificação igual ou superior a 3. No 2.º e 3.º ciclos, o nível positivo em cada uma das disciplinas é obtido com a classificação igual ou superior a 3 e no ensino secundário com a classificação igual ou superior a 10. O desempenho dos alunos, através das classificações já referidas, é posteriormente publicado em pautas, no final de cada período, a nível de escola. No final do ano letivo são divulgados também os resultados dos exames a nível nacional através de rankings. Resende (2006, citado por Martins, 2011, p. 93) entende por rankings “uma técnica estabelecida para divulgar uma lista ordenada de organizações em termos do seu desempenho”. A partir das avaliações dos alunos e da publicação dos rankings é definido o sucesso das instituições. Esta situação origina competitividade entre escolas, mas também entre professores e em última instância entre alunos. Contudo, a qualidade de que os rankings são indicadores pode indiciar algumas injustiças, pois de acordo com Santiago, Correia, Tavares e Pimenta (2004, citados por Bica e Sousa, 2011, p. 96) “revelam uma visão simplificada da realidade escolar que não permite retirar conclusões sobre a qualidade das escolas, não considerando um conjunto de factores fundamentais para compreender as escolas, nomeadamente o trabalho dos professores”.

Por outro lado, o insucesso escolar pode ser apontado não só quando o aluno obtém níveis negativos, levando a consequentes reprovações, mas também quando existe abandono escolar antes da conclusão do ensino obrigatório. Estes dois “fenómenos escolares” segundo a EPIS (Empresários para a Inclusão Social) são “tradicionalmente identificados como resultado das desigualdades sociais e de elevados níveis de pobreza

de base familiar” (p. 6). Mas o insucesso e abandono podem não ter uma relação estritamente unívoca, “o abandono tanto pode ser o resultado do insucesso, como este poderá ser o resultado de uma decisão antecipada de um abandono futuro. Perante essa perspectiva de um abandono a prazo alguns alunos desinvestem no esforço para o sucesso” (EPIS, 2014, p.37).

Mas, para além do insucesso que nos é indicado pelos níveis negativos e pelo abandono escolar, existe o insucesso invisível, que, de acordo com Pires (1988, citado por Mendonça, 2009, p.72) se expressa em “termos qualitativos, como as frustrações individuais, a formação inadequada e o alheamento face à preparação para a participação democrática”.

2.1.3.1. Fatores explicativos do sucesso e insucesso

Quando se pretende explicar os resultados na educação somos confrontados com variáveis extrínsecas que se referem às “condições sociais e económicas em que decorre a acção educativa” e variáveis intrínsecas relacionadas com o “modo de organização do sistema educativo, bem como ao funcionamento das escolas e ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem” (Ferrer, 2003, p.84). As variáveis extrínsecas mais importantes, de acordo com o mesmo autor, são ao “nível socioeconómico e cultural dos alunos e das suas famílias, do nível de desenvolvimento educativo e cultural da população e dos recursos destinados à educação” (p.85). Relativamente ao nível socioeconómico e cultural dos alunos e das suas famílias, é frequente as escolas utilizarem dados com indicadores da profissão dos pais, habilitações, nível de rendimento familiar, o tipo de habitação, recursos culturais a que o aluno tem acesso como por exemplo o computador, livros, entre outros. Apesar do grande esforço realizado pelas escolas/agrupamentos para obter o maior número de dados possíveis, nem sempre é conseguido. A fraca escolarização dos pais por vezes reflete-se num fraco investimento na educação.

O relatório EPIS (2014) considera o abandono escolar nas faixas etárias entre os 10 e 15 anos, entre os 15 e os 17 anos e entre os 18 e os 24 anos. Para cada grupo são apresentados indicadores do abandono. Assim, com base em dados obtidos no ano 2011,

o relatório EPIS (2014) aponta para o grupo 10-15 anos como indicadores com maior incidência os “pais/mães sem instrução” e as elevadas taxas de “desemprego jovem” (p.53); para o grupo etário entre os 15 e os 17 anos, a taxa de abandono é “claramente determinada pelo passado de insucesso, (...) e pelo peso dos pais/mães sem instrução”.

Na esteira de Pereira e Reis (2014) que estudaram o impacto dos efeitos da retenção escolar no ensino básico, sublinhamos que o desempenho dos alunos portugueses em comparação com os desempenhos de alunos de outros países europeus evidenciados nos dados do PISA da OCDE de 2003 e 2009, evidenciou que os alunos que repetem o ano escolar nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente até ao 2.º ciclo do ensino básico, têm normalmente consequências negativas no seu percurso escolar futuro. Esta conclusão pode justificar a taxa de abandono na faixa etária entre os 15 e os 17 anos determinada pelo passado de insucesso. Este mesmo estudo refere “a importância das características individuais, da família e dos colegas como determinantes da repetência. (...) Em particular, em Portugal os alunos com menor maturidade e com piores condições socioeconómicas têm uma maior probabilidade de repetir” (Pereira e Reis, 2014, p.82).

De acordo com o relatório EPIS (2014), foram utilizadas quatro componentes para caracterizar os contextos socioeconómicos que passamos a transcrever:

Componente 1 - Rural, envelhecido de qualificação baixa: Esta componente apresenta maiores correlações com a taxa de analfabetismo, a população sem instrução, o índice de envelhecimento e a percentagem de empregados no sector agrícola e uma correlação inversa com a população com o Ensino Básico, Secundário, Superior e com os Operários qualificados e semiquificados.

Componente 2 - Urbano, atividade secundária e terciária de qualificação alta: Componente em que se destacam correlações com níveis de ensino mais elevados (Secundário e Ensino Superior), emprego nas profissões mais qualificadas do sector terciário e secundário e elevada densidade populacional.

Componente 3 - Urbano, atividade terciária e turismo de qualificação média: Esta componente indica maiores correlações com a percentagem de empregados nos alojamentos, restaurantes e similares, percentagem elevada de empregados no sector terciário, percentagem da população de nacionalidade estrangeira e com a população com Ensino Básico e Secundário.

Componente 4 – Desvantagem económica e exclusão social: Componente onde têm maior peso os indicadores socioeconómicos de exclusão social, tais como a taxa de desemprego total e os beneficiários do Rendimento

Social de Inserção. Como seria expectável há uma clara distinção entre as dimensões rural e urbana, quer pelas variáveis de volume, como sejam a densidade populacional, quer pela diferente composição social. Os níveis de escolarização e qualificação são igualmente distintivos dessa dualidade entre concelhos. Atente-se igualmente na separação dos indicadores associados a áreas urbanas: uma componente associada às zonas urbanas de elevada qualificação, outra mais associada às do terciário/turismo de qualificações médias. Por último, a quarta componente, ainda que revelando um poder explicativo da variância total mais reduzido, identifica as situações de desvantagem económica e de exclusão expressas na associação com o desemprego e com o RSI. Neste caso o padrão é transversal entre rural e urbano, distinguindo-se das primeiras três componentes. (EPIS, 2014, p. 52)

No seguimento desta caracterização, a taxa de abandono é determinada pelas componentes “rural envelhecido, de baixa qualificação” e a de “exclusão social” (p.54) para o grupo etário entre os 18 e os 24 anos destaca-se o contexto “Rural, envelhecido de qualificação baixa”, as taxas de atraso no 2º e 3º ciclos e, com valor negativo, a “percentagem de mães com ensino superior” (EPIS, 2014, p. 54).

O nível de desenvolvimento educativo e cultural da população onde o aluno está inserido torna-se um fator importante na determinação do sucesso ou insucesso escolar. Neste caso podemos considerar que as escolas do interior ou do meio rural têm menos acesso a alguns bens culturais que as escolas do litoral e as do meio urbano. Os contextos sociais e económicos em que a escola está inserida podem favorecer a inserção precoce no mercado do trabalho e provocar abandono escolar. No que concerne aos recursos destinados à educação podemos incluir os recursos humanos (professores, pessoal administrativo, auxiliares de ação educativa, técnicos de educação), ou os recursos materiais (infraestruturas e equipamentos). Esta variável é considerada um fator extrínseco devido ao “facto da definição do orçamento educativo ser uma tarefa que não compete apenas às autoridades educativas, inserindo-se num quadro mais complexo de atribuição de prioridades e fundos orçamentais para o conjunto das políticas nacionais” (Ferrer, 2003, p.91).

Este mesmo autor inclui nas variáveis intrínsecas a organização do sistema educativo que se refere às regras estabelecidas pelo sistema educativo, os fatores de escola que se referem à organização, funcionamento e ao clima ou ambiente escolar e os fatores de aula que tem a ver com o processo estabelecido entre alunos e professores no que diz respeito ao ensino e aprendizagem em sala de aula (p.94). No que concerne à primeira variável, os estudos efetuados com base em relatórios da OECD (2001) mostram que a

autonomia escolar não produz efeitos diretos nos resultados dos alunos. Contudo, o relatório PISA (2012) refere que as escolas com maior grau de autonomia sobre os currículos e as avaliações tendem a ter melhores desempenhos que escolas com menor grau de autonomia. De facto, a implementação da autonomia nas escolas tem sido um processo difícil na medida em que não podemos considerar uma verdadeira autonomia das escolas aquela que é condicionada pela administração central através do seu poder de decisão incluídos nos normativos, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 75/2008 alterado pelo Decreto-Lei 137/2012.

No que concerne à variável processos de escola, podemos considerar a liderança pedagógica, a coordenação pedagógica e curricular, o envolvimento familiar com a escola, o bom ambiente ou clima escolar, a formação ou estabilidade dos professores e a adequada dimensão da escola como fatores que podem influenciar os resultados escolares. Relativamente à variável processos de aula, na linha de pensamento de Ferrer (2003), é por demais do conhecimento dos profissionais da educação que a relação professor-aluno, bem como a organização de processos de ensino aprendizagem estimulantes por parte do professor, as altas expectativas de rendimento por parte dos professores, a avaliação contínua com feedback adequado e o reforço positivo de aprendizagens, bem como a adequada proporção de alunos por professor, são elementos que podem também ser condicionantes dos resultados dos alunos.

2.1.4. Como promover o sucesso escolar

É imperioso que as escolas encontrem formas de promover o sucesso dos seus alunos atuando ao nível da prevenção e combate de variáveis que possam levar ao insucesso. Contudo, a tutela mais uma vez emana legislação para ser adotada nas escolas. De uma maneira muito abrangente o Decreto-Lei n.º 139/2012 no seu artigo 21.º aponta como medidas a adotar pelas escolas para assegurar o cumprimento da escolaridade e combater a exclusão:

- a) Conceber, propor e gerir medidas específicas de diversificação da oferta curricular;
- b) Promover, através dos serviços de psicologia e orientação, ações de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico individual dos alunos;
- c) Desenvolver, através da ação social escolar, medidas destinadas a compensar os alunos economicamente mais

carenciados, mediante critérios objetivos e de discriminação positiva, previstos na lei; d) Implementar ações de acompanhamento e complemento pedagógico, orientadas para a satisfação de necessidades específicas; e) Desenvolver ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco; f) Reorientar o percurso de alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, após uma avaliação da situação e posterior encaminhamento para um percurso que lhe confira certificado de qualificação profissional. (p.3480)

Mais especificamente no combate ao insucesso escolar relativamente aos alunos do ensino básico, aponta alguns caminhos a serem tidos em conta pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas:

a) Adotar medidas que favoreçam a igualdade de oportunidades, criando temporariamente grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, ao longo de todo o ensino básico, atendendo aos recursos da escola e às circunstâncias concretas; b) Fomentar, no 1.º ciclo, a colaboração nas áreas das expressões de professores de outros ciclos do mesmo agrupamento de escolas que pertençam aos grupos de recrutamento destas áreas; c) Promover, no 1.º ciclo, e através de apoios específicos, um acompanhamento mais eficaz face ao desempenho dos alunos, através de apoios específicos; d) Dar continuidade ao apoio ao estudo no 1.º ciclo, a par das outras atividades de enriquecimento curricular, a definir por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação; e) Prestar um maior acompanhamento aos alunos, através de uma oferta de apoio ao estudo, no 2.º ciclo. (p. 3481)

De forma a materializar e executar alguns destes princípios, o despacho normativo n.º 24-A/2012 no seu artigo 20.º refere que se devem tomar medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos, nomeadamente

a) Medidas de apoio ao estudo, que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação de necessidades específicas; b) Estudo Acompanhado, no 1.º ciclo, tendo por objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho e visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, nomeadamente a resolução dos trabalhos de casa; c) Constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, tendo em atenção os recursos da escola e a pertinência das situações; d) Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino; e) Adoção, em condições excecionais devidamente justificadas pela escola e aprovadas pelos serviços competentes da administração educativa, de percursos específicos, designadamente percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação, adaptados ao perfil e especificidades dos alunos; f) Encaminhamento para um percurso vocacional de ensino após redefinição

do seu percurso escolar, resultante do parecer de psicólogos escolares e com o empenhamento e a concordância do encarregado de educação; g) Acompanhamento extraordinário dos alunos nos 1.º e 2.º ciclos, conforme estabelecido no calendário escolar; h) Acompanhamento a alunos que progridam ao 2.º ou ao 3.º ciclos com classificação final inferior a 3 a Português ou a Matemática no ano escolar anterior. (p. 38904)

Refere ainda no ponto 3 do mesmo artigo que

aos alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área disciplinar é aplicado um plano de acompanhamento pedagógico, elaborado pelo professor titular de turma, no 1.º ciclo, ou pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, contendo estratégias de recuperação que contribuam para colmatar as insuficiências detetadas. (p. 38904)

Todas estas medidas são, no terreno, postas em prática pelo corpo docente das escolas/agrupamentos com a aprovação dos órgãos de gestão e administração.

O reconhecimento do trabalho realizado pode constituir motivação para que o aluno desenvolva os seus próprios mecanismos para atingir o sucesso pretendido. O Ministério da Educação e Ciência dá a possibilidade às escolas de reconhecer as aptidões e atitudes dos alunos de uma forma mais alargada e visível, criando os quadros de valor e excelência. A Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, no capítulo III, Direitos e deveres dos alunos, artigo 7.º, refere que o aluno tem direito a

d) ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido; e) ver reconhecido o empenhamento em ações meritórias, designadamente o voluntariado em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido;

Para que as escolas procedam a este reconhecimento, está prevista na lei a possibilidade da atribuição de prémios aos alunos que se distingam, em cada ciclo de escolaridade, preenchendo um ou mais dos seguintes requisitos, de acordo com a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, artigo 9.º:

a) Revelem atitudes exemplares de superação das suas dificuldades; b) Alcancem excelentes resultados escolares; c) Produzam trabalhos académicos de excelência ou realizem atividades curriculares ou de complemento curricular de relevância; d) Desenvolvam iniciativas ou ações de reconhecida relevância social. (p. 5105)

Estes prémios são estabelecidos em cada escola e fazem parte do regulamento interno da mesma. Não sendo de carácter obrigatório, traduzem a política educativa da instituição.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo fazemos referência às opções metodológicas que nortearam o nosso estudo empírico e o enquadramento do estudo, para melhor situar a nossa ação de investigação no espaço e no tempo.

3.1. Opções metodológicas

O estudo baseado nos relatórios de avaliação externa de escolas, sobre os possíveis indícios de uma relação entre o estilo de liderança do diretor de escolas e os resultados escolares dos alunos, insere-se num paradigma interpretativista com uma abordagem mista, predominantemente qualitativa que terá por base a análise discursiva (entrevistas a diretores de escolas/agrupamentos) e documental (Relatórios de avaliação externa das escolas avaliadas no 2.º ciclo avaliativo, na região Alentejo).

Aires (2011) considera que no processo de investigação qualitativo “existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (p.13). Como técnica de recolha de dados recorreremos ao inquérito por entrevista semiestruturada que foi realizada a diretores de escolas avaliadas no 2.º ciclo avaliativo. A escolha da entrevista semiestruturada deve-se essencialmente ao pouco conhecimento que possuímos de cada entrevistado, logo “não [se] deverá cometer o erro de estruturar demasiado o inquérito para não condicionar excessivamente os respondentes eliminando informações eventualmente importantes” (Carmo e Ferreira, 2008, p.140).

Os dados recolhidos foram tratados e analisados com a técnica de análise de conteúdo que se traduz numa “técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson, citado por Bardin, 2013, p.38).

A técnica de análise de conteúdo também foi usada na análise dos Relatórios da Avaliação Externa das Escolas. Temos, contudo, consciência que se trata de um método que, pelas suas características naturalista em que “os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, “discreta” (Carmo e Ferreira,

2008, p.197) e indutiva em que os investigadores “chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados” (Carmo e Ferreira, 2008, p.197), poderá haver maior subjetividade ao efetuar a análise dos dados. Ou seja, o investigador formula interpretações do material recolhido por inferência recorrendo aos indicadores de que dispõe.

Segundo Bardin (2013) a análise que não quantifica a frequência com que uma unidade de registo aparece, pode correr o risco de deixar de lado elementos importantes, ou considerar elementos de menor importância. A fim de procedermos à análise do “corpus” do trabalho (constituído pelas entrevistas e relatórios de avaliação externa), tivemos a necessidade de proceder a uma categorização.

De acordo com Bardin (2013) “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos” (p. 145). Para uma melhor organização do material em análise, ainda dividimos as categorias em subcategorias que guiaram a codificação do “corpus” em unidades de registo, ou seja, “núcleos com sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2013, p.131).

Após este processo, repartimos as unidades de registo de forma organizada pelas categorias e subcategorias encontradas. De seguida procedeu-se à leitura e análise dos resultados tratados, pondo em relevo de forma condensada as informações relevantes. Finalmente, a partir do referencial teórico, procedemos à leitura analítica dos dados recolhidos nos relatórios de AEE e nas entrevistas aos diretores, procurando triangular a informação de forma a dar resposta às nossas questões de investigação.

3.2. A entrevista

Para realizar as entrevistas aos diferentes diretores de escola foi elaborado um guião de entrevista (Apêndice 2) assente nos temas centrais do nosso estudo (liderança e resultados escolares) tendo este sido validado por um painel de especialistas em avaliação de escolas e metodologia de investigação. Este guião foi organizado em 8

partes distintas: 1) identificação do entrevistado; 2) caracterização do entrevistado; 3) resultados académicos; 4) resultados sociais; 5) reconhecimento da comunidade; 6) liderança; 7) gestão; e 8) autoavaliação e melhoria.

Para a realização das entrevistas foi estabelecido contacto com os entrevistados informando-os dos objetivos do estudo e solicitando autorização para a realização das mesmas. Foi então marcada a data, hora e local para que esta se realizasse tendo em conta a disponibilidade dos entrevistados. Antes de iniciarmos as entrevistas tivemos o cuidado de solicitar autorização para a gravação áudio das mesmas, sendo também informados os participantes do anonimato a que as mesmas obedecem. Foram também apresentados os objetivos da nossa investigação numa conversa informal que levou a que se estabelecesse um ambiente agradável de conversa, baseado na colaboração e confiança, tendo sido o ponto de partida para a motivação do entrevistado em colaborar no nosso estudo. Ao concluirmos as entrevistas agradecemos a disponibilidade e colaboração prestadas pelos entrevistados. Fez-se de seguida a sua transcrição, que foi enviada aos entrevistados para validação. Finalmente procedeu-se à categorização e análise de conteúdo em grelha elaborada para o efeito, tendo por base o guião da entrevista.

3.3. Enquadramento do estudo

Sendo que o nosso estudo se desenvolveu no ano letivo 2013/2014, optámos por escolher todas as escolas/agrupamento avaliados nos anos 2011/2012 e 2012/2013, correspondendo ao 2.º ciclo avaliativo do programa de Avaliação Externa das Escolas, na região Alentejo (N=35). A nossa escolha foi feita por razões de conveniência pessoal que têm a ver com a proximidade geográfica do nosso local de residência e de trabalho e o facto do quadro de referência e a escala da Avaliação Externa das Escolas ter sido alterada no segundo ciclo avaliativo, pelo que se optou por este ciclo avaliativo por nos permitir trabalhar com dados mais recentes.

Tendo em conta as questões de investigação do nosso estudo (Como se caracterizam as escolas ao nível da liderança e dos resultados? Que estilos de liderança existem nas escolas? Quais as prioridades dos diretores para fomentar o sucesso escolar dos alunos?

Que relação existe entre o estilo de liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos?), iniciámos o levantamento das classificações obtidas por cada escola/agrupamento nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas, nos domínios “resultados” e “liderança e gestão”, em seguida procedemos ao emparelhamento dos resultados tendo sido encontradas 8 combinações que se traduzem nos pares de classificação “Muito Bom - Muito Bom” (N=5), “Bom – Bom” (N=13), “Suficiente – Suficiente” (N=4), “Muito Bom – Excelente” (N=1), “Muito Bom – Bom” (N=4), “Bom - Muito Bom” (N=1), “Bom - Suficiente” (N=3) e “Suficiente – Bom” (N=4). Escolhemos uma escola/agrupamento de cada combinação para desenvolvermos a nossa pesquisa, num total de 8 casos.¹ Contudo, foram realizadas apenas entrevistas a 6 diretores pois houve escolas que se agruparam, diretores que já não se encontravam a exercer o cargo e o resultado da Avaliação Externa de Escolas já não correspondia aos nossos critérios que surgiram do emparelhamento das classificações obtidas nestes relatórios em relação à Liderança e aos Resultados Escolares.

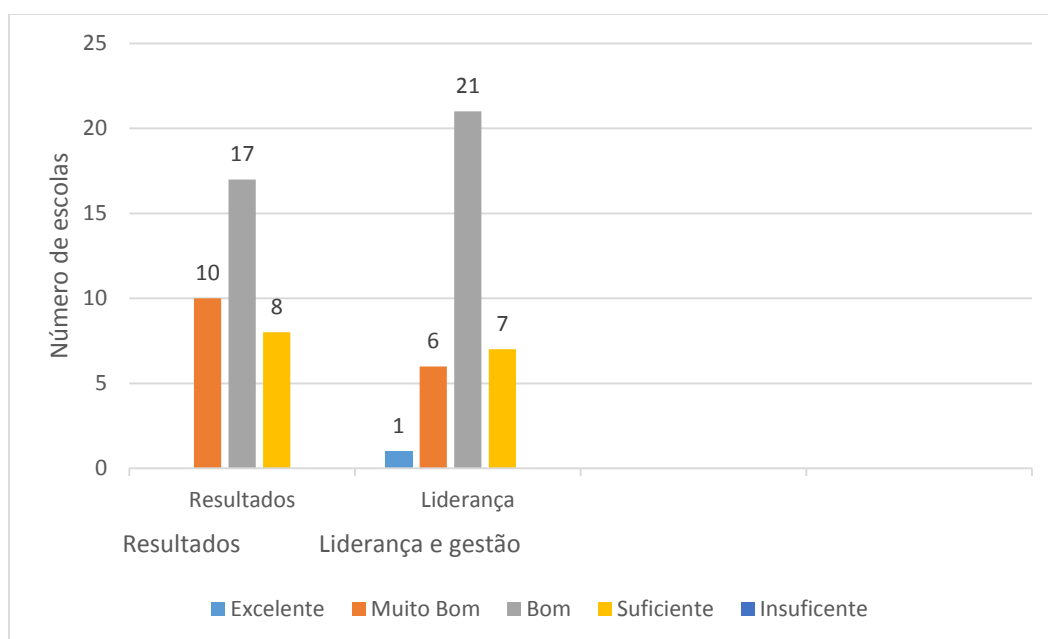
¹ Os relatórios em análise não constam em anexo para se garantir a confidencialidade e anonimato dos dados.

CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Foi feita a análise dos relatórios e das entrevistas de cada escola/agrupamento, individualmente, triangulando os dados com o enquadramento teórico, numa tentativa de descobrir indícios da relação existente entre a liderança de uma escola/agrupamento e os resultados escolares da mesma.

4.1. Análise dos relatórios

Da análise dos 35 relatórios de Avaliação Externa de escolas avaliadas entre 2011/2012 e 2012/2013, verificou-se que a grande maioria obteve a classificação Bom nos dois domínios, Liderança e gestão (N=21) e Resultados (N=17). Não existem escolas/agrupamentos com a classificação de Insuficiente em qualquer um dos domínios em análise.



Fonte: Relatórios de AEE (http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treelD=03/01/03/00&auxID=)

Figura 1 *Classificações das escolas/agrupamentos nos domínios Resultados e Liderança.*

A tabela seguinte mostra o número de escolas/agrupamentos que obtiveram classificação do domínio Resultados igual/superior/inferior ao da Liderança e gestão considerando as classificações obtidas em cada domínio.

Tabela 2. *Classificações das escolas/agrupamentos nos domínios Resultados e Liderança e gestão*

	Resultados	Liderança e gestão	Nº de escolas	Total
Classificação do domínio Resultados igual ao da Liderança e Gestão	Bom	Bom	13	22
	Muito bom	Muito bom	5	
	Suf	Suf	4	
Classificação do domínio Resultados superior ao de Liderança e Gestão	Muito bom	Bom	4	7
	Bom	Suficiente	3	
Classificação do domínio Resultados inferior ao da Liderança e Gestão	Suficiente	Bom	4	6
	Bom	Muito Bom	1	
	Muito Bom	Excelente	1	

Fonte: relatórios de AEE

Como se pode observar na Tabela 2, a maioria das escolas/agrupamentos (N=22) obteve a mesma classificação no domínio Resultados e no domínio Liderança e gestão. Apenas 7 escolas/agrupamentos em análise obtiveram no domínio Resultados, classificação superior ao domínio Liderança e 6 obtiveram no domínio Resultados classificação inferior ao domínio Liderança.

Esta breve análise aponta para uma possível relação entre estes dois domínios, o que está também amplamente documentado na literatura (Fullan, 2003; Bolívar, 2012; Silva, 2010; Barzanò, 2009).

Tal como afirma Pont *et al.* (2008 citado por Bolívar, 2012),

a liderança no ensino tornou-se numa prioridade dos programas de política educativa a nível internacional. Desempenha um papel decisivo na melhoria dos resultados escolares, ao influenciar tanto as motivações e capacidades dos professores como o contexto e ambiente escolar. Uma liderança escolar capaz é indispensável para aumentar a eficiência e a igualdade da educação. [...] Os responsáveis pela política educativa precisam de melhorar a qualidade da liderança no ensino e torna-la viável. (p.9)

4.2. Análise das entrevistas

Para procedermos à análise e tratamento dos dados recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Quando falamos em dados, estamos a referir-nos a “*páginas de materiais*

descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo ...” (Bogdan & Biklen, 1994, p.232). Os nossos dados foram recolhidos nos relatórios de AEE que designámos por R, em conjunto com uma letra que atribuímos a cada escola/agrupamento (A, B, C, D, ...), e nas entrevistas semiestruturadas que realizámos junto dos diretores de escolas/agrupamentos que designámos por E, à qual associámos também as letras das escolas. Assim, se considerarmos o relatório da escola B passamos a obter a designação (RB). Igualmente se considerarmos a entrevista da escola B passamos a ter a designação (EB). No processo de categorização dos relatórios e das entrevistas definimos as categorias com base no quadro de referência da AEE e nas respostas às entrevistas.

A nossa matriz de categorização para os relatórios foi elaborada com base nos temas aglutinadores do nosso estudo: Resultados e Liderança e gestão.

De igual modo, as categorias consideradas coincidem com os campos de análise destes dois domínios. Assim para o primeiro tema (resultados) temos as seguintes categorias: Resultados académicos; Resultados sociais e Reconhecimento da comunidade.

Os resultados académicos prendem-se com as classificações obtidas pelos alunos no final de cada período e no final do ano letivo traduzindo-se isto numa progressão ou detenção. Para além destes resultados internos é importante também considerar os resultados externos que se traduzem nas classificações resultantes das provas e exames a nível nacional. Aqui é feita uma análise comparativa com escolas que pertencem ao mesmo *cluster*, ou seja, que apresentam variáveis de contexto semelhantes. Relativamente aos resultados sociais, estes referem-se essencialmente às atitudes dos alunos perante toda a comunidade educativa onde se inserem e perante a comunidade exterior à escola. A categoria reconhecimento da comunidade tem a ver com o grau de satisfação da comunidade educativa relativamente à instituição onde se insere.

Com vista a uma melhor compreensão de cada categoria são apontadas várias subcategorias que concorrem para uma maior clarificação do significado de cada categoria. Assim, para explicitar a categoria Resultados académicos são identificadas as seguintes subcategorias: Evolução dos resultados internos contextualizados; Evolução dos resultados externos contextualizados; Qualidade do sucesso; e Abandono e desistência.

Para a categoria Resultados sociais as subcategorias identificadas são: Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades; Cumprimento das regras e disciplina; Formas de solidariedade; e Impacto da escolaridade no percurso dos alunos.

Passando para o segundo tema, Liderança e gestão, foram consideradas as seguintes categorias: Liderança; Gestão e Autoavaliação e melhoria.

Dentro destas categorias são ainda identificadas várias subcategorias que ajudam a melhor estruturar os nossos dados. Assim, tendo por base os relatórios de AEE no que concerne aos referentes para a categoria Liderança, recorreremos às seguintes subcategorias: Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola; Valorização das lideranças intermédias; Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; Motivação das pessoas e gestão de conflitos e Mobilização dos recursos da comunidade educativa.

São cinco as subcategorias a integrar na categoria Gestão: Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos; Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos; Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos; Promoção do desenvolvimento profissional e Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.

As categorias "autoavaliação e melhoria" e "reconhecimento da comunidade" foram incluídas no nosso guião de entrevista por fazerem parte do quadro de referência da AEE. Contudo, por não possuírem informação relevante para o nosso estudo, decidimos não as incluir na apresentação e análise dos dados.

As entrevistas obedecem à mesma matriz de categorização contudo incluem informações para a caracterização pessoal e profissional dos entrevistados.

4.2.1. Caracterização dos inquiridos

O diretor de uma escola/agrupamento pode ser considerado o líder de topo numa instituição pelas diversas competências que a legislação lhe atribui e às quais faz referência o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Assim as nossas entrevistas dirigiram-se a diretores de

escolas/agrupamentos (na identificação das unidades em análise utilizamos a designação “Escola” ainda que se possa tratar de um agrupamento) da região Alentejo que tenham sido sujeitos a avaliação externa de escolas no segundo ciclo avaliativo (anos letivos 2011/2012 e 2012/2013). Escolheu-se um entrevistado de cada par de combinação das classificações encontradas nos relatórios de AEE (N=8). Contudo, apenas realizamos entrevistas a 6 diretores de escolas porque, ao estabelecermos contacto verificámos que dois dos diretores já não satisfaziam as condições para a realização da entrevista pois já não se encontravam a desempenhar o cargo de diretor e a escola tinha-se agrupado.

A caracterização dos entrevistados incidiu nas seguintes características: **Idade; Sexo; Habilitações; Tempo de serviço e Anos de serviço na direção**, conforme se ilustra na tabela seguinte.

Tabela 3. *Caraterização dos entrevistados*

	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Escola F
Idade	61	54	45	44	48	47
Sexo	Masc	Masc.	Masc.	Masc.	Masc.	Masc.
Habilitações	Licenciatura em história Pós graduação em Gestão escolar Curso de alta direção do Instituto nacional de Administração	Curso do magistério primário Complemento de formação no 1.º ciclo Especialização em ensino Especial	Mestrado em administração escolar	Licenciatura em estudos portugueses e ingleses	Licenciatura em Física Curso de gestão e administração escolar	Frequência de doutoramento em Gestão escolar
Tempo de serviço	39 anos	29 anos	22 anos	21 anos	20 anos	25 anos
Anos de experiência na direção	18 anos	8 anos	17 anos	7 anos	8 anos	15 anos

Fontes: Entrevistas aos diretores das escolas A, B, C, D, E, e F

Da análise da tabela podemos dizer que a maioria dos entrevistados tem entre 44 anos e 48 anos e apenas dois têm acima dos 50 anos (54 e 61 anos) sendo que a média se situa nos 49,8 anos. Todos são do sexo masculino. Dos 6 inquiridos quatro possuem habilitações em administração escolar, o que lhes confere habilitações para o cargo de diretor. Dois dos inquiridos não têm qualquer tipo de habilitação para o referido cargo. De salientar que estes dois diretores têm 7 e 8 anos de experiência na direção. Os restantes inquiridos têm um e oito anos de experiência e os restantes três diretores têm

acima de 15 anos de experiência num órgão de gestão (15,17 e 18 anos). Quanto ao tempo de serviço na profissão de docente, todos têm mais de 20 anos, sendo que a grande maioria se situa entre os 20 e os 29 anos de serviço. Apenas um diretor possui 39 anos de serviço. De salientar que este diretor é também quem tem mais anos de experiência na direção de uma escola (18 anos).

4.2.2. Liderança das escolas/agrupamentos

Das 6 escolas em análise, duas são escolas não agrupadas (escola D e E) e quatro são agrupamentos de escolas. Ao efetuar a análise destas, será utilizada apenas a designação “escola” de forma a facilitar a leitura do texto.

Escola A

A escola em estudo caracteriza-se pela classificação Bom no domínio Liderança e gestão. O diretor da escola A justifica a sua **candidatura a diretor** com as competências que considerou ter para modificar rotinas e melhorar a escola.

Porque considerava capaz e me encontrava com as competências necessárias para que esta escola, na altura, desse um salto que era necessário (EA8). Isto tinha caído numa rotina muito grande, então eu propus-me para modificar essa rotina (EA9) e tentar melhorar a escola. (EA10)

Quanto à **escolha da equipa de trabalho** na direção salienta ter sido obrigado pela legislação (Decreto-Lei n.º 115.º) a escolher um professor de cada ciclo. Essa escolha foi feita “em função dos professores que garantiam continuidade na escola, visto que residiam aqui ou perto do concelho”. (EA13) Neste momento com a alteração da legislação (entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho) a equipa já foi renovada e a escolha incidu em pessoas com competências em novas tecnologias.

Houve uma grande evolução a nível de gestão das escolas, houve a introdução de plataformas informáticas e eletrónicas em quase todos os assuntos, e isso exigia que eu me rodeasse de pessoas que tivessem competências a nível das novas tecnologias. (EA15)

O sentimento do diretor em relação ao Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril não é significativo pois afirma:

Não sinto grande diferença na medida em que eu e os meus colegas continuamos com a mesma tática de anteriormente (EA16). Não digo que seja uma gestão colegial, que não é ... mas tem algum cariz colegial. Na maior parte das coisas tem cariz colegial. (EA17)

Com isto parece haver um conforto nos papéis assumidos desde o início do seu mandato sem necessidade de grandes alterações no poder de decisão para a escolha das pessoas com quem trabalha no órgão da Direção.

A nível da categoria **Liderança** e no que diz respeito à **visão estratégica** e **fomento do sentido de pertença** e de **identificação com a escola** os dados apontam para a existência de documentos que se consubstanciam numa orientação para o sucesso, para a igualdade de oportunidades e para a formação integral dos alunos. Para isso o Agrupamento tem como princípios e prioridades:

educação para o futuro, para a saúde e para a segurança, formação contínua e intervenção na comunidade local (RA63). O sentido estratégico de tais princípios e prioridades não está sistematizado em torno de um quadro concreto de finalidades e de objetivos de ação (RA64). Também não foi traçado um quadro de indicadores operacionais de medida, que dê suporte a uma monitorização consistente dos progressos organizacionais. (RA65)

Para fomentar o sentido de pertença o diretor salienta esforços nesse sentido.

Eu tento (EA74). Procuo envolver as pessoas e procuro escolher os melhores para desenvolverem projetos, e alguns deles são reconhecidos como tal (RA75). Portanto não sei que mais possa fazer senão escolher os melhores, (EA76) partilhar problemáticas (EA77) e pedir a colaboração das pessoas para se integrem em projetos novos. (EA78)

No discurso efetuado é também visível a falta de uma planificação consubstanciada em indicadores que nos levem a evidenciar sentido de ação estratégico.

“A liderança é reconhecida na pessoa do diretor” (RA68), e as **lideranças intermédias** exercem as suas funções de forma empenhada. Estas são valorizadas pelo diretor que faz “com que eles tenham o seu papel e possam sobressair” (EA83). Quanto às tomadas de decisão a nível organizacional e pedagógico assume que não decide sozinho aconselhando-se com colegas. “Não, normalmente oiço sempre colegas” (EA79). “Se forem questões organizacionais, oiço colegas da direção” (EA80), “se forem pedagógicas oiço coordenadores de departamento” (EA81).

Os **projetos e parcerias** desenvolvidos no Agrupamento não têm o impacto desejado ao nível pedagógico. “O facto de os resultados alcançados no âmbito desses projetos (Eco-Escolas e Comenius) serem pouco conhecidos retira-lhes o impacto desejado, ao nível

da sua relevância educativa” (RA87). Recentemente foi constituída a Associação de pais e encarregados de educação mas “ não tem, ainda, uma participação ativa na definição de prioridades e de planos de ação” (RA76).

Para **motivar as pessoas da comunidade educativa** o diretor utiliza reforços positivos, reconhece o mérito e dá os parabéns a quem pratica bons exemplos. Estes aspetos traduzem-se numa motivação para a melhoria do serviço educativo. “(...) tal como a generalidade dos docentes e dos técnicos das diferentes instituições que colaboram com o Agrupamento, mostram-se motivados para a melhoria da prestação do serviço educativo” (RA72). No que diz respeito à **gestão de conflitos** o diretor refere que

Se for entre alunos tento envolver os diretores de turma, logo (EA88). E depois envolver os pais (EA89); se os pais forem cooperantes, enveredamos por vias de cooperação e de melhoria participada (EA90), se não forem cooperantes, temos que ir ao regulamento interno e aplica-lo (EA91). A nível de adultos tento aplicar uma política preventiva, portanto evitar o conflito, atuando antes dele existir (EA92); quando ele existe, procuro atenuar. (EA93)

No que diz respeito à **mobilização e gestão dos recursos** da comunidade educativa diferencia-se entre recursos humanos ou recursos materiais. Assim a autarquia “assume um importante papel no apoio às atividades” (RA80), “na disponibilização de recursos materiais e financeiros” (EA81), “na concretização do projeto educativo” (EA82) “no contributo para uma maior visibilidade da ação do Agrupamento e na interação com a comunidade” (RA83). Esta situação está relacionada com as competências das autarquias relativamente às escolas segundo legislação em vigor. Tal como refere o nosso entrevistado

a lei a nível dos recursos financeiros determina que só se pode tomar um compromisso desde que haja dinheiro; ora basta essa limitação para nós andarmos aqui com o passo bem ritmado porque nós mandamos, mas quem manda é quem nos manda o dinheiro, portanto nós falamos em gestão de recursos mas é uma falácia falar em gestão de recursos na medida em que eu tenho para tudo, incluindo eletricidade, gás, luz 59.000€ por ano. (EA100)

No que concerne os recursos humanos o diretor decide tendo em conta

a habilitação de cada um e aquilo que eu conheço de cada um, as suas capacidades e competências (EA96); vou à minha memória, vou ao histórico para saber se uma determinada pessoa atingiu um determinado nível nisto ou naquilo, se atingiu é escolhido (EA97); se houve já algum aspeto menos conseguido, enfim, já não o proponho para tarefas de mais elevada responsabilidade, tenho de reservar um bocadinho. (EA98)

Esta situação pressupõe uma avaliação das competências do pessoal docente e não docente, realizada na pessoa singular do diretor com consequências nas tarefas de maior responsabilidade. Segundo as palavras do nosso entrevistado a avaliação e gestão dos trabalhadores é feita “atribuindo as funções inerentes às competências da pessoa” (EA102), “sabendo que a pessoa cumpre miraculosamente o trabalho, portanto tendo em conta o mérito das pessoas, assim as funções são distribuídas” (EA103). As habilitações de cada individuo em assunção com o perfil de competências dos trabalhadores para as funções que lhe são atribuídas são os principais critérios tidos em conta na organização e afetação dos recursos humanos. O Agrupamento esteve envolvido em ações de formação contínua tal como o Plano Nacional de Ensino do Português e o Plano de Ação para a Matemática sendo a direção facilitadora da frequência nas mesmas.

Facilito a todo o pessoal docente e não docente a frequência em ações de formação (EA106) podendo até em certos momentos de paragem das atividades letivas, organizar o calendário escolar de forma, a que um dia que deveria ser de avaliação, não o é se eu vir que há possibilidade de formação. (EA107)

Escola B

No que diz respeito à escola B, a classificação no domínio Liderança e gestão corresponde a Suficiente.

Nesta escola, as **razões da candidatura a diretor** apresentadas pelo seu líder, prendem-se com o facto de este já fazer parte da equipa do Conselho Executivo anterior, com o gosto pela gestão e com o sentimento de que as suas ideias poderiam melhorar o agrupamento. Contudo não foi uma tomada de decisão por iniciativa própria, mas incentivado pelo então presidente da escola. Não possui **formação para o cargo** mas apenas experiência na equipa de trabalho do Conselho Executivo tendo também frequentado algumas ações de formação.

É curioso... como já fazia parte da equipa do Conselho Executivo, foi o então presidente que de alguma forma me incentivou nesse sentido (EB9). [candidatar-se a diretor] Lançou-me esse desafio e eu ponderei (EB10). E pensei que realmente poderia por em prática algumas das minhas ideias para o agrupamento; e foi isso de certa forma que me levou a candidatar (EB11). E também o gosto... na área da gestão. (EB12)

Na **escolha da equipa** o entrevistado referiu que pretendeu dar continuidade à equipa de trabalho existente no Conselho Executivo anterior tendo apenas convidado uma outra

pessoa de 3.º ciclo para integrar e constituir a nova Direção da escola. Esta escolha teve a ver com o perfil da pessoa em causa para desempenhar funções junto do Diretor de forma a melhor contribuir para a sua ajuda.

Peguei na equipa que já era do Conselho Executivo e acrescentei um elemento de 3º ciclo (EB16), elemento esse que fui eu que convidei por me parecer ser uma pessoa que, não sendo a única, efetivamente tinha características, perfil para me auxiliar na direção. (EB17)

Quanto ao **sentimento que o diretor tem face ao Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril** referiu que a autoridade conferida por este decreto era exagerada e punha em causa a gestão democrática. “Poder-lhe-ei dizer que eu efetivamente acho que exagerava, o 75 (...) Esse excesso de autoridade pode, de alguma forma, por em causa a gestão democrática” (EB24). Refere que a grande mudança foi operacionalizada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho que retirou aos diretores o excesso de poder conferido pelo anterior decreto. No entanto concorda que os diretores devem ter autoridade, mas não em excesso. Relativamente a criar condições para a construção de uma **cultura colaborativa e sentido de pertença** na escola, o diretor pensa que o faz. Fala do seu estilo democrático para justificar o fomento do sentido de pertença

começa a haver da parte das pessoas já o sentirem que têm que ser elas a tomar iniciativa para resolver as necessidades que há (EB94). Não pode ser o diretor a dizer façam assim... (EB95) o diretor tem que dizer qual é o objetivo. (EB96)

Por outro lado também faz referência a que o trabalho colaborativo se começa a fazer na escola, mas tem a ver com a elaboração conjunta de testes de avaliação pelos docentes da mesma disciplina. O diretor refere que se vai implementar uma plataforma online do office 365 “de maneira a que haja mesmo articulação entre os docentes” (EB99). Podemos pensar que existe uma confusão entre trabalho colaborativo e articulação entre docentes sendo que apenas é referida a elaboração dos testes como exemplo de trabalho colaborativo.

Relativamente à categoria **Liderança** e no que concerne a **visão estratégica** o agrupamento tem por objetivo um clima educativo propício às aprendizagens visando a melhoria das mesmas, a prevenção do abandono, do absentismo e da indisciplina e a relação escola família. Para tal aposta “na diversificação da oferta educativa, na consolidação de uma cultura de inclusão e na adesão a projetos” (RB71). Estes aspetos constituem proposta no projeto educativo para o triénio 2012/2013 e 2014/2015.

O diretor procura **valorizar as lideranças intermédias** conferindo-lhe autoridade para tomadas de decisão. Os diretores de turma e professores titulares de turma no 1.º ciclo e jardim de infância desempenham uma função preponderante no estabelecimento da “ligação entre a escola e a família” (EB110). As lideranças intermédias desempenham as suas funções de forma empenhada (RB75).

Nas **tomadas de decisão em questões organizacionais e pedagógicas** não decide sozinho pedindo opinião das pessoas envolvidas diretamente ou dos colegas de direção, apesar de, em caso de urgência ou quando não há consenso, decidir sozinho.

Gosto sempre de pedir opinião das pessoas que são envolvidas diretamente (EB104) (...), gosto sempre de ter a opinião dos colegas que estão comigo na direção (EB105). Mas quando há urgência, tomo a decisão sozinho (EB106). E depois quando não há consenso..., olhe..., é a minha decisão. (EB107)

Quanto ao **desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras**, “a direção mostra-se aberta e recetiva ao estabelecimento de parcerias e de relações de colaboração, nomeadamente com a Câmara Municipal” (RB73,74).

Relativamente à **motivação das pessoas e gestão de conflitos** o diretor procura a “parte afetiva” (EB117), “através do diálogo” (EB123), “ouvindo as pessoas” (EB124), “anotando as suas queixas” (EB125), “prestando-lhes atenção e mostrando-lhes a sua importância, o que considera suficiente para que o conflito desapareça” (EB127).

Para proceder à **mobilização dos recursos da comunidade educativa** o diretor faz o levantamento das necessidades do agrupamento em articulação com os materiais disponíveis procedendo à sua mobilização. Quanto aos recursos humanos essa mobilização é feita em função do perfil das pessoas. Pode compreender-se do seu discurso que as características de perfil são estabelecidas pela sua pessoa, o que pode ser suscetível de outras interpretações.

Os recursos materiais é pelo levantamento das necessidades... (EB128) (...) e os recursos humanos em função do que temos (EB132) e em função do perfil (EB133), daquilo que eu considero o mais adequado (EB134), porque para outras pessoas, poderiam dizer que aquele não era o mais adequado para estar naquele lugar. (EB135))

No que concerne os **critérios e práticas de organização e afetação dos recursos**, relativamente ao pessoal não docente, a direção considera as preferências de cada

profissional, o perfil e as necessidades do Agrupamento (RB90,91). No que diz respeito aos recursos materiais tem-se em conta o princípio da equidade (RB95).

Quanto aos **critérios de constituição de turmas** o agrupamento tem como princípio a equidade quanto ao número, quanto ao género e ao perfil do aluno, mas sempre respeitando as regras do Ministério da Educação. Quanto à **elaboração de horários** dos alunos também são as estabelecidas pelo ME. Os horários dos professores são feitos em função do perfil das turmas, e na **distribuição de serviço** não lhes são atribuídos dias livres. Contudo, com carácter de exceção, poder-se-á ter em conta alguma necessidade específica do professor, nomeadamente se o professor é de longe e tem de fazer grandes deslocações, conceder-lhe ou a manhã de segunda-feira ou a tarde de sexta-feira.

em relação aos professores temos em conta o horário da turma, ou seja, quando fazemos o horário, fazemo-los para as turmas, não para os professores (EB150). É verdade que se tem em consideração, sem prejuízo do funcionamento das turmas, às vezes alguma necessidade de algum professor (EB151). O que procuramos é que em relação a pessoas de longe, ou a sexta à tarde ou a segunda de manhã fique livre por causa das deslocações. (EB153)

Na **gestão dos trabalhadores**, e no que diz respeito aos docentes, a distribuição dos cargos é feita atendendo às competências e à experiência dos profissionais. “No tocante ao pessoal não docente, a direção considera as preferências de cada profissional o perfil e as necessidades do Agrupamento” (RB90,91,92).

Para a **promoção do desenvolvimento profissional** o agrupamento dinamiza algumas ações de formação em parceria com o centro de formação. Estas ações, devido à inexistência de um plano de formação para docentes e não docentes (RB98) poderão ser realizadas de forma pontual de acordo com necessidades pontuais como os quadros interativos e o bullying (RB100). Segundo o diretor existem ações de capacitação devido ao facto da escola ser Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Foi estabelecido um protocolo com o centro de formação, com o “perito externo” e com uma outra escola/agrupamento para definir “algumas necessidades de intervenção prioritária” (EB156).

Quanto aos **circuitos de informação e comunicação** feitos através de correio eletrónico e da página da internet, o RAE assinala que “os circuitos de comunicação interna entre os diversos órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas intermédias ainda não estão devidamente agilizados” (RB105). Esta situação é confirmada pelo diretor ao

afirmar que “as convocatórias são feitas em papel e dadas a conhecer aos professores na sala de professores ou no PBX” (EB160,161).

Escola C

A escola C obteve a classificação de Bom no domínio Liderança e gestão.

O diretor desta escola justifica a sua **candidatura a diretor** pelo gosto em desempenhar esta função. A **escolha da equipa** com quem trabalha deve-se à experiência das pessoas que convidou e ao perfil das mesmas.

quando entramos em 2011 para este novo agrupamento, escolhi duas pessoas desta escola (EC16). Uma pessoa que já conhecia (EC17), tinha também experiência, estava também na anterior direção (EC18) e a outra pessoa não tinha experiência, mas tinha o perfil para o cargo. (EC19)

Em relação ao **sentimento do diretor pelo Decreto-lei n.º 75/2008**, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, este afirma que ainda não sentiu, enquanto diretor/gestor, a autonomia que o decreto confere. Referindo-se ao poder que os diretores têm desde a entrada em vigor da legislação referida anteriormente, diz “o poder (...) eu acho que tem que ser exercido de uma forma correta porque pode ter alguns efeitos perversos na gestão” (EC23). Segundo o inquirido, este poder deve ser gerido de forma democrática, equilibrada e partilhada. Contudo refere que a equipa que está à frente numa escola deve ter esse poder para viabilizar toda a gestão da mesma.

Mas acho que a equipa que está à frente de uma escola tem que ter esse poder, tem que ter meios para poder fazer as coisas senão as coisas não se podem realizar” (EC24)); acho que as escolas são geridas de uma forma democrática e o poder, quer seja no anterior modelo, quer seja neste tem de ser gerido de uma forma equilibrada e tentando envolver todas as estruturas intermédias. (EC29)

Analisando agora a categoria **Liderança**, de acordo com a subcategoria **visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola**, o relatório de AEE refere que este agrupamento “concede uma importância particular ao sucesso educativo das crianças e dos alunos” (RC1), “que se reflete nos princípios, nos objetivos, na visão e na missão fixados no projeto” (RC2). Estes aspetos visam essencialmente a promoção do sucesso educativo e a valorização pessoal dos alunos (RC84).

No que diz respeito ao **sentido de pertença e de identificação com a escola**, o diretor do agrupamento considera que as pessoas gostam de aí trabalhar e se identificam com o mesmo afirmando que “ao fim de tantos anos de agrupamento, este é novo mas já havia outro, eu acho que as pessoas já criaram uma identidade e as pessoas já se reconhecem no Agrupamento” (EC150). A contribuir para esse sentimento está a pessoa do diretor que diz:

se nós tivermos o cuidado de ser corretos com as pessoas (EC154) e ser verdadeiros para as pessoas (EC155) e tratarmos todos de igual modo, ou seja todas as pessoas tem o direito a ter as mesmas oportunidades, acho que isso contribui muito para que as pessoas se sintam bem no local de trabalho. (EC156)

As **lideranças intermédias** do agrupamento “manifestam conhecer as suas áreas de intervenção, estão motivados e exercem com empenho as suas funções” (RC102). O diretor procura valorizar as funções dos diferentes cargos orientando as pessoas e fazendo com que sejam elas a avançar e a mostrar-se (EC174,177). Segundo o entrevistado, o diretor deve incentivar as pessoas a assumirem as responsabilidades e só quando algo corre mal é que intervém.

Eu acho que devemos orientar, para o bem e para o mal, o diretor dá sempre a cara, corra bem ou corra mal (EC176). Se as coisas correrem bem devemos deixar quem fez avançar (EC177), se as coisas correrem mal, aí é que devemos avançar nós. (EC178)

Nas **tomadas de decisão em questões organizacionais** o diretor é perentório em afirmar que “tem de ser toda uma estrutura de toda a escola a participar nas decisões” (EC31). Considera que se deve lançar uma ideia e depois envolver todas as pessoas para que a decisão final seja um compromisso entre todos.

O que é importante é lançarmos a ideia (EC167). (...) mas não se pode estar a decidir sozinho (EC169). Aquelas questões que envolvam alterações em planos de ações e projeto educativo, todas as pessoas têm de dar o seu contributo (EC170) e surge um documento final que é um compromisso perante todos. (EC171)

Podemos confirmar o empenho do agrupamento no **desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras** no relatório de AEE.

As atividades oferecidas e os projetos desenvolvidos correspondem a uma perspetiva de inovação (RC107), de criação de situações motivadoras das aprendizagens (RC108), de valorização do meio (RC109) e de promoção de práticas pedagógicas mais estimulantes (RC110). Cabe destacar, a título de

exemplo, pelo seu impacto, a dinâmica das bibliotecas escolares, os projetos eTwinning, iPad, Escola Saudável, Comenius, Ler + e Desporto Escolar. (RC111)

As pessoas, neste agrupamento, parecem estar motivadas no exercício das suas funções. As estratégias apresentadas pelo diretor para **motivar as pessoas** têm a ver com o respeito pelas pessoas e a maneira como as trata e trabalhar em prol do bem da sua escola:

O que eu acho que motiva as pessoas é mostrar às pessoas que estamos aqui a trabalhar pelo bem, que as coisas funcionem o melhor possível (EC183). Tratar as pessoas com respeito, também acho que é muito importante. Ser sincero e ter cuidado na maneira como se fala com as pessoas (EC184).

O relatório de AEE confirma que os responsáveis pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica “estão motivados” (RC101) no exercício das suas funções.

Na **gestão de conflitos**, o diretor privilegia “evitar as discussões” (EC190). Contudo, sempre que as há, tenta “ser imparcial” (EC192), “tratar as pessoas com respeito” (EC184) e “devemos falar sozinhos com as partes. Não se deve gerir o conflito na frente de outras pessoas, não me parece uma boa política fazer isso” (EC193).

Relativamente à **mobilização dos recursos da comunidade educativa**,

a direção mostra-se aberta e dialogante, sendo largamente reconhecido o papel do diretor pela disponibilidade e pelo empenhamento na mobilização dos outros elementos da comunidade (RC96), na procura de soluções para os problemas detetados (RC97) e no estabelecimento de relações de colaboração e de parcerias com outras entidades fundamentais para a consecução da ação educativa, nomeadamente com a Câmara Municipal de (...) e a Associação Coração Delta. (RC98)

No que concerne os **critérios e práticas de organização e afetação dos recursos**, segundo o relatório de AEE,

o regulamento interno do Agrupamento enuncia o primado dos critérios de natureza pedagógica na gestão dos recursos (RC115), sem perder de vista a vertente da eficiência (RC116). Relativamente aos recursos humanos, procura conciliar as apetências e os interesses de cada um dos profissionais com as exigências do desempenho das tarefas que lhe são atribuídas e que são da sua responsabilidade (RC117). A gestão dos recursos materiais e financeiros pauta-se por critérios de equidade (RC128), sendo fomentada a sua partilha entre as escolas. (RC129)

O diretor do agrupamento considera que a **gestão dos serviços** é feita com base no “conhecimento que ele tem das pessoas” (RC128) e no “perfil de cada um” (RC202).

Na base dos **critérios de constituição dos grupos e das turmas** está a continuidade pedagógica e a “manutenção das direções de turma tendo em vista um bom acompanhamento dos alunos e a articulação com os pais/encarregados de educação e as famílias” (RC123). Também há a intencionalidade de fazer uma distribuição de serviço equilibrada de acordo com o perfil de cada um (RC204).

Relativamente à **promoção do desenvolvimento profissional**, o diretor tem preferência por ações de formação desenvolvidas no agrupamento e apresenta como exemplo a ação de formação de português do PNEP (EC207). A justificação que apresenta prende-se com o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores que na formação participaram. Como já tínhamos observado anteriormente, no discurso do entrevistado, este é um adepto do trabalho colaborativo e faz tudo para o desenvolver.

No agrupamento, os **circuitos de informação e de comunicação** “funcionam eficazmente” (RC125) “com utilização regular das tecnologias da informação e comunicação” (RC126). Segundo o diretor toda a correspondência é enviada por email para toda a comunidade de forma a permitir “uma participação ativa na vida do Agrupamento” (RC127).

Por exemplo faz-se um pedagógico e vai um resumo para as pessoas. Os coordenadores de departamento não têm que estar a ler o que se passou no pedagógico, isso não faz sentido porque os professores já sabem o que lá se passou e aquelas reuniões fazem falta para isto que temos estado aqui a falar. (EC213)

Escola D

A escola D obteve a classificação de Muito Bom na categoria **Liderança e gestão**.

A justificação dada pelo diretor para se candidatar ao cargo foi ter alguma experiência enquanto vice-presidente e o sentimento de que podia “levar a escola a melhorar” (ED7). Para a escolha da equipa de trabalho teve em consideração o tempo de serviço e as competências que considerava necessárias para o efeito. “A equipa foi escolhida pela competência que eu achei em quem escolhi, havia alguns colegas que estavam na escola há uns quantos anos e achei que reuniam as condições necessárias” (ED10). O

sentimento do diretor em relação ao Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho, centra-se essencialmente numa responsabilidade acrescida por se tratar de um órgão unipessoal. “Como a sinto, é mais responsabilidade e nada mais” (ED16).

Fazendo a análise da categoria **Liderança** relativamente à subcategoria **visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola**, podemos dizer que “a estratégia de intervenção delineada pelos responsáveis está patente, de forma clara, nos documentos estruturantes da ação educativa” (RD89). Os dados apontam para uma escola com visão e estratégia cuja comunidade manifesta um forte sentido de pertença e de identificação com a escola.

Os projetos educativo e curricular de escola e o plano anual de atividades apresentam objetivos congruentes com a avaliação interna, realizada anualmente (RD90), articulando, de forma coerente, as metas definidas no âmbito do Programa Educação 2015 (RD91) e as assumidas no Contrato de Autonomia com os princípios e os valores orientadores da organização escolar (RD92). O sentido de pertença e de identificação com a escola é marcadamente acentuado no quotidiano escolar (RD104), traduzindo-se na participação efetiva e constante em diversos projetos de âmbito local, nacional e internacional (RD105), verdadeiramente potenciadores de experiências de aprendizagem enriquecedoras, muitos dos quais galardoados com prémios de mérito (RD106).

Relativamente à **valorização das lideranças intermédias**, o diretor diz: “tento valorizar os papéis, espero que o consiga, dos detentores dos vários cargos” (ED92). Ao questionar-se se consegue ou não fazê-lo conseguimos compreender a sua preocupação na consecução deste objetivo. Contudo, o relatório de AEE refere que “a direção assume uma liderança de abertura” (RD108), “de recetividade às propostas dos vários atores educativos” (RD109), “promotora do trabalho colaborativo e de uma melhoria participada (RD110), e envolve e responsabiliza cada agente pelo seu papel” (RD111).

Podemos dizer, segundo os dados do relatório de AEE, que esta escola se caracteriza pelo desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras com impacto no currículo dos alunos e nas aprendizagens. Destacam-se as seguintes atividades:

iniciativas mobilizadoras da comunidade, em especial, as ligadas ao Dia do Patrono e à Feira das Escolas, com o desenvolvimento de atividades abertas

e em articulação com outras instituições educativas, culturais, empresariais e de apoio à infância e à 3.ª idade. (RD97) Regista-se, também, o estabelecimento de parcerias, que fomenta a utilização de uma rede de recursos e de espaços (RD98) e favorece a contextualização do currículo, (RD99) e o elevado número de protocolos com empresas e instituições, no âmbito da formação em contexto de trabalho (RD100). A própria Associação de Pais e Encarregados de Educação, embora com uma participação reduzida face às próprias expectativas (RD101), tem uma expressão muito pertinente e fundamentada sobre o funcionamento da organização escolar e o caminho que deve prosseguir (RD102).

Em articulação com a direção e com alguns docentes fomenta o envolvimento proactivo dos pais na vida escolar dos seus educandos, de que são exemplo os Serões de Leitura e o Vamos Conversar (RD103). Da mesma forma, a abertura à inovação é uma característica implícita, demonstrada no modo empreendedor como envolve os alunos nos clubes e na abrangência dos mesmos, quer enquanto atividades de enriquecimento e de complemento curricular, quer como estruturas de apoio educativo e de suporte à superação de dificuldades de aprendizagem. (RD107)

Tal como já foi referido na categoria reconhecimento da comunidade pelo grau de satisfação com a organização da escola, também podemos salientar a **motivação das pessoas** em trabalhar para esta escola. Segundo o diretor não existe nenhuma estratégia específica, contudo, refere o “diálogo” (ED99), a “atenção àquilo que as pessoas dizem” (ED97) e a “honestidade de parte a parte” (ED98) como estratégia do dia-a-dia. Na resolução de situações problemáticas o diretor define o conceito de conflito “como confronto de ideias ou opiniões diferentes, nesse caso eu acho que é muito importante até que se provoque o conflito para que surjam novas ideias” (ED103). Neste sentido o papel do diretor na gestão do conflito é o de moderador. “O meu papel é tentar criar um consenso que seja proveniente desse conflito” (ED104).

A **mobilização dos recursos da comunidade educativa** é feita intencionalmente promovendo “relações interpessoais positivas” (RD116) que se refletem “na mobilização dos elementos da comunidade escolar para uma atuação concertada” (RD119). A explicação que o diretor dá aponta para o envolvimento e a colaboração como aspetos únicos de atuação. “Só as conseguimos mobilizar fazendo perceber às pessoas que elas fazem parte da escola” (ED109) “e fazem parte da solução” (ED110) “e que devem colaborar” (ED111).

O entrevistado, no que concerne aos **critérios e práticas de organização e afetação dos recursos**, faz referência aos normativos legais (Decreto-Lei n.º 75/ 2008 e Decreto-Lei n.º 137/ 2012) tanto na escolha dos recursos humanos como no estabelecimento de

um perfil para o desempenho de funções. Percebe-se que as características de perfil estão bem traçadas dando como exemplo “os coordenadores de departamento, alguém que tenha a capacidade de diálogo” (ED113) “e seja bem aceite pelos seus pares, isso é importante” (ED114). Segundo o relatório de AEE “na afetação do pessoal não docente às funções que desempenham, prevalece, do mesmo modo, o conhecimento substantivo que a direção detém das aptidões dos trabalhadores” (RD125).

Os **critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço** estão bem definidos no projeto educativo da escola. Estes critérios são do conhecimento de toda a comunidade escolar como é referido pelo diretor: “Nós aqui temos sempre um conjunto de normas que são indicadas e dadas a conhecer a toda a comunidade escolar” (ED120).

Na **distribuição do serviço** o diretor “atende primordialmente à continuidade pedagógica e ao perfil dos docentes na atribuição das direções de turma e de curso” (RD128). Estas indicações são corroboradas pelo diretor da escola que afirma que “a distribuição de serviço tem muito a ver com o perfil que nós estabelecemos” (ED121) e que “a continuidade pedagógica, desde que corra bem entre os alunos e o professor, que continue” (ED122). Na elaboração de horários é evocada também a lei e a tentativa de agradar aos alunos como nos diz o diretor “temos a preocupação, de acordo com a lei” (ED124), (...) “que os horários sejam o melhor possível” (ED125).

Para **promover o desenvolvimento profissional** a direção realizou

um conjunto de ações, workshops e seminários (Quadros Interativos, Primeiros Socorros, Prevenção e Extinção de Incêndios em Edifícios Urbanos), destinados a docentes e não docentes (RD133), procurando responder às necessidades e aos interesses de cada grupo (RD134) e colmatar as debilidades da oferta de formação externa. (RD135)

O diretor confirma esta debilidade na oferta formativa por parte dos centros de formação:

“A formação profissional neste momento está a cargo dos centros de formação, e tem havido muito pouca coisa por aí” (ED128). Conclui-se portanto que “as iniciativas internas de partilha de boas práticas (RD136) e de sensibilização a algumas temáticas contribuem para valorizar os saberes profissionais, em prol do desenvolvimento de todos. (RD137)

Pode confirmar-se a **eficácia dos circuitos de informação e comunicação** interna e externa através da “página web concebida para uma consulta fácil da documentação

geral, e em particular da dos departamentos curriculares e dos projetos, e para a divulgação das atividades e de informações diversas, constituindo-se como uma ferramenta de ligação ao meio local” (RD138), da existência de um “monitor na entrada do edifício [que] permite a atualização de notícias e a transmissão de imagens de eventos e de vídeos temáticos” (RD139), bem como no “uso de correio eletrónico (...) entre os docentes” (RD140) e no recurso progressivo à plataforma moodle.

Escola E

No relatório de AEE a escola E obteve a classificação Excelente no domínio Liderança e gestão.

O diretor desta escola afirma ter-se **candidatado ao cargo** para dar continuidade ao trabalho desenvolvido na Comissão Administrativa Provisória (CAP) pelo facto de se tratar de uma escola que se agrupou com outras, e desta forma dar consistência ao trabalho iniciado.

A noção com que fiquei é que efetivamente o tempo da comissão administrativa provisória no sentido do estabelecimento e da criação de uma identidade para o novo agrupamento seria sempre um trabalho muito incompleto (EE8). E face a essa situação seria muito importante na estabilização do agrupamento (EE9) que apresentasse candidatura no sentido de na prática poder dar alguma consistência ao trabalho que foi iniciado como Comissão Administrativa provisória. (EE10)

A **constituição da equipa de trabalho** teve a ver com a experiência das pessoas envolvidas neste cargo “com base nas pessoas que estavam no Agrupamento” (EE12) e pelo nível de confiança que tinha nas mesmas “eram colegas que me mereciam confiança” (EE14). Quanto ao **sentimento nutrido face ao Decreto-Lei n.º 75/2008**, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, o diretor afirma que

a autoridade advém do trabalho das pessoas e do reconhecimento (EE18); a autoridade ganha-se, não é dada por legislação (EE19). A responsabilidade sim; essa infelizmente ou felizmente é legislada (EE21) e a responsabilidade está bem determinada no conjunto de competências que são atribuídas ao diretor (EE22), e há aqui efetivamente um acentuar da responsabilidade na pessoa unipessoal do diretor. (EE23)

O seu sentimento é de que as competências dadas pela legislação, na prática, não são exequíveis devido à falta de recursos para as pôr em prática, o que “põe em causa a autoridade do diretor” (EE27). Segundo as palavras do diretor “quando a legislação

atribui um determinado conjunto de competências ao diretor e globalmente ao órgão de gestão, mas depois na realidade os meios e os mecanismos para exercer essas competências não são dadas no trabalho diário” (EE25).

Fazendo a análise da categoria **Liderança**, podemos afirmar que o diretor em questão “identifica as áreas de intervenção” (RE108) e “define claramente os objetivos operacionais” (RE109) conferindo-lhe **visão estratégica** no desenvolvimento da liderança. “O projeto curricular de escola consubstancia a visão expressa no projeto educativo” (RE113). A nível do **sentido de pertença e de identificação com a escola** o diretor revela não ter uma tarefa fácil pois houve a agregação de duas escolas com culturas muito próprias. “Juntar as duas culturas tem sido um desafio e não está ganho. Nós tínhamos aqui na escola uma cultura muito bem definida, um esquema muito bem montado em termos de trabalho colaborativo” (EE195). Contudo, o diretor procura implementar o sentido de pertença criando condições para a realização de reuniões nas duas escolas em sistema rotativo. Esta medida foi implementada junto dos professores para “tentar fazer-lhes entender que aquela escola também é nossa e aos outros que esta escola também é deles” (EE205).

Podemos constatar, no testemunho do diretor, que, apesar de em anos letivos anteriores não ter valorizado muito as lideranças intermédias, tem vindo a realizar esforços e várias aprendizagens nesse sentido nomeadamente com a agregação das duas escolas.

(...) pelo facto de eu ter o péssimo hábito, e ter conhecimento disso, de tentar resolver todos os problemas e apagar todos os fogos, mas precisamente por saber que não consigo e nunca conseguirei (EE214), por norma dou algum nível, aliás bastante nível de autonomia aos detentores dos vários cargos (EE215). (...) É uma coisa que eu tenho estado a aprender, e esta aprendizagem na questão de V. N., ajudou-me muito nisto, porque fez-me perceber que não posso estar em todo o lado ao mesmo tempo (EE218) .

Segundo o relatório de AEE a “valorização das **lideranças intermédias** está patente no envolvimento” (RE114) “e na responsabilização dos profissionais” (RE115). De referir que a preocupação com a sua própria formação é visível nas palavras do diretor. “Depois de estar na gestão a minha preocupação foi em me preparar profissionalmente para aquilo que vou fazer. A minha primeira preocupação foi a formação” (EE222).

Fazendo a análise da subcategoria **tomada de decisões em questões organizacionais e pedagógicas**, referimos que o diretor habitualmente aconselha-se com vários

profissionais; contudo, quando tem que tomar decisões, não tem problemas em tomá-las sozinho.

Aconselho-me com colegas (EE206), com colegas que estiveram no órgão de gestão comigo (EE207), com coordenadores de departamento (EE208), informalmente sou capaz de passar por colegas que eu acho que têm visões diferentes da minha e tento ver qual é o parecer (EE209). Às vezes, até com o meu opositor aqui à direção, por vezes, quando tenho possibilidade falo com ele..., ou seja tento sempre ouvir os outros (EE210). Obviamente que quando chega o ato de decisão não tenho qualquer problema em tomá-la sozinho. (EE211)

A escola parece apostar no **desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras** que se refletem nas aprendizagens dos alunos pois “potencia o estabelecimento de parcerias e de protocolos de colaboração com um vasto leque de entidades públicas e privadas” (RE97). O relatório de AEE refere “a participação em projetos locais, nacionais e internacionais” (RE98), “através do desenvolvimento de ações estratégicas” (RE99), “com repercussão na projeção da escola” (RE100) “e na aquisição de novos saberes, em diversas áreas de cariz cultural, social e técnico” (RE101).

No que concerne a **motivação das pessoas e gestão de conflitos**, o diretor procura o diálogo ouvindo e tentando compreender as pessoas. Tenta, no entanto, evitar situações de conflito assumindo a sua dificuldade em gerir estas situações devido à sua personalidade.

(...) mas por norma o que eu tento fazer é ter uma boa capacidade de ouvir (EE227), gosto de ouvir as pessoas, de falar com elas, de as tentar compreender (EE228) e depois se há situações de conflitos, tento por norma, em 1.º ponto evitá-los (EE229), quando os tenho que gerir, às vezes tenho alguma dificuldade em tomar parte, por ser uma pessoa que vejo o lado bom em todas as pessoas. (EE230)

A **mobilização dos recursos da comunidade educativa** é feita, de acordo com o diretor, “por norma, tendo sempre como base o princípio da igualdade de oportunidades” (EE234) e da “equidade” (EE235). A gestão é feita adaptando os recursos “às necessidades curriculares e formativas” (RE132) (...) “no sentido de proporcionar as melhores condições de aprendizagem” (RE133).

Quanto aos **critérios e práticas de organização e afetação dos recursos**, o diretor da escola aposta na equidade e igualdade de oportunidades. Não obstante “ausculta os departamentos curriculares e a coordenadora operacional, de modo a rentabilizar as

competências de cada profissional no desempenho das tarefas” (RE123). Relativamente aos recursos materiais “gere de acordo com as suas necessidades de forma, a que todos tenham o acesso aos recursos da mesma maneira” (EE245). É de salientar o facto de a direção se mostrar “bastante decidida na captação de recursos financeiros, com relevo para a candidatura a projetos nacionais e internacionais, bem como de apoios da câmara municipal e das juntas de freguesia” (RE141). No que se refere aos recursos humanos, o diretor é perentório em afirmar “tenho obviamente em conta aquilo que conheço das pessoas” (EE246), “o seu perfil de competências” (EE247), “tentando potenciar ao máximo aquilo que eles são capazes de fazer” (EE248). Na gestão de recursos humanos o diretor posiciona-se contra a legislação atual [Decreto-Lei 137.º de 2002] por lhe retirar alguns poderes, nomeadamente na escolha dos coordenadores de departamento.

Eu acho que deve ser o gestor a escolher as pessoas (EE252). Eu até ao anterior diploma legal, que é aquele do perfil, com o qual eu concordava (EE253), (obviamente existem critérios através das competências, do reconhecimento, etc.) (EE254) o que acontecia era que o departamento, com base naqueles critérios definidos, votava três nomes e dos três eu escolhia um. (EE255) Que é precisamente ao contrário do que agora está. O departamento vota um dos três (EE256), mas aquela pessoa vai trabalhar comigo!... (EE257)

Como justificação salienta as competências humanas, mais que a qualificação profissional.

Há uma coisa que para mim é fundamental e que não se consegue medir que é a parte das competências humanas (EE264) (...) eu sou muito mais democrático e acho que as pessoas valem por si e não pelo seu nível de qualificação (EE265). Se eu puder juntar as duas coisas, uma pessoa altamente qualificado, muito capaz e que em termos de relações humanas seja muito bom, ótimo. (EE266)

Os **critérios de constituição dos grupos e das turmas** têm como princípio a heterogeneidade e o “sentido de pertença”.

As turmas homogéneas geram muita competitividade (EE271). Nós queremos turmas heterogéneas porque queremos o princípio da solidariedade e entreajuda intrínseco à própria educação (EE272). (...) Turmas heterogéneas em relação à sua proveniência (EE278), em relação às suas competências (EE279) e em relação ao sexo (género). (EE280)

Na **elaboração de horários** o diretor dá preferência à maior carga horária na parte da manhã, deixando “que as últimas horas sejam para atividades extracurriculares, ou apoios” (EE288).

De acordo com o relatório de AEE, corroborado pelo diretor, “a **distribuição do serviço** docente é realizada segundo os critérios definidos no projeto educativo” (RE124) “e de acordo com o perfil julgado ajustado ao desempenho dos cargos” (RE125).

A **promoção do desenvolvimento profissional** é uma área que o diretor tenta promover dentro da própria escola “uma vez que a escola detém no seu interior, docentes das várias áreas do saber, [o diretor considera] que a 1ª entidade responsável pela formação dos docentes deve ser a própria escola” (EE290).

Os **circuitos de informação e comunicação** interna e externa parecem ser eficazes. Destacam-se neste sentido

o correio eletrónico, largamente utilizado e assumido como uma ferramenta que muito tem contribuído para agilizar a divulgação da informação” (RE147). Para além disso, “a plataforma Moodle” (RE148), “a página Web” (RE149) e o Facebook constituem importantes interfaces de ligação à comunidade educativa. (RE150)

Segundo informação do diretor, a escola encontra-se “em processo de arranque para implementar o sherpoint e o office 375, no sentido de que cada docente tenha um mail oficial da escola, cada aluno e cada funcionário tenha um mail oficial da escola” (EE293).

Segundo o relatório de AEE, são **utilizados os resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria**. O envolvimento da Escola no primeiro ciclo de avaliação externa, para além de ter mobilizado toda a comunidade educativa, (RE154), revelou-se útil como instrumento indutor de ações de melhoria, vertidas no projeto de intervenção do diretor e no projeto educativo (RE155).

É notório o **envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação**, nas nossas duas fontes de dados. “Envolve toda a escola” (EE297), “pais” (EE298), “alunos” (EE299) “funcionários” (EE300), “pessoal docente” (EE301). É preocupação da instituição escolar “envolver todos os elementos da comunidade educativa no processo de autoavaliação” (RE162), “através de inquérito por questionário” (RE163).

Escola F

No que concerne o domínio Liderança e gestão o agrupamento F obteve a classificação Muito Bom.

A justificação dada pelo diretor para a **candidatura ao cargo** tem a ver com “a continuidade do projeto e continuidade do plano de ação no concelho” (EF9). Dado que se encontra na liderança de uma escola desde 1997, a motivação que o levou à primeira candidatura “era mesmo como se fosse um desafio de trabalhar em conjunto com outras escolas” (EF10), “porque naquela altura as escolas trabalhavam muito isoladas umas das outras e era tentar congregar as várias vontades das escolas” (EF11). Na **escolha da equipa** o diretor preocupou-se essencialmente em escolher “pessoas que não pensassem da mesma forma que [ele]” (EF15) e de “pessoas que incluíssem os vários ciclos de ensino” (EF23). Quanto ao **sentimento relativamente ao Decreto-Lei n.º 75/2008**, de 22 de abril, o nosso inquirido afirma ter visto “com muito bons olhos a transição para o Decreto-Lei 75.º com o aumento dos poderes da direção” (EF44). Tem, no entanto, uma visão muito singular, mas ao mesmo tempo muito de acordo com a própria legislação quando diz:

eu sou um defensor que a direção tem de dar a cara (EF32), tem de ter poder de gestão (EF33) e de decisão (EF34), efetivo poder de gestão e de decisão (EF35) e deve ter um órgão que fiscalize essa direção (EF36); mas um órgão que fiscalize exatamente como deve ser, e que assuma o seu papel (EF37). O que acontece muitas vezes é que esse órgão, supostamente de fiscalização e de acompanhamento, que é o Conselho Geral, neste momento não o faz (EF38). E não o faz por várias razões: uma delas é que se deixa instrumentalizar precisamente pelo diretor (EF39). Ou seja, o diretor acaba por gerir a eleição para o conselho geral (EF40), e acaba por ser um reflexo do seu próprio poder o conselho geral. (EF41)

Na sua opinião, a eleição para o cargo de diretor, ao contrário do que a legislação diz, deveria “ser ou concurso público, pura e simples” (EF49), “ou então eleição pela comunidade alargada” (EF50).

Fazendo a análise da categoria **Liderança** e de acordo com a subcategoria **visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola** podemos inferir que o diretor é “um líder”. A sua visão estratégica é orientada pela qualidade na educação e

norteado pela missão (RF97) e pelos princípios orientadores do projeto educativo” (RF98). (...) Pode assim dizer-se que a instituição sabe para

onde quer ir e o que deve fazer para lá chegar (RF104). Para tal, continua a apostar no trabalho colaborativo entre os professores, investindo nele como um dos pilares para a consecução da sua missão. (RF105)

Por outro lado, como forma de fomentar sentido de pertença e de identificação com a escola, o diretor valoriza o desempenho das pessoas para que estas se sintam apoiadas e se envolvam na organização. “(...) uma das coisas que faz com que as pessoas pertençam à escola e se sintam pertencidas da escola é valorizar o desempenho da pessoa” (EF243).

A **valorização das lideranças intermédias** é realizada na pessoa do diretor do agrupamento pelo reconhecimento dos diferentes cargos, incutindo-lhes responsabilidades mas, fazendo com que prestem contas dos seus papéis. “O que eu acho é que as pessoas devem ser valorizadas nos cargos que desempenham” (EF272) e “devem ser reconhecidas pelos cargos que desempenham” (EF273) e “devem saber assumir as suas responsabilidades” (EF274) “e prestar contas do seu desempenho” (EF275). Segundo a IGEC, no relatório de avaliação “todos se reveem neste tipo de gestão participada, fator distintivo e mobilizador e que confere identidade ao estabelecimento educativo” (RF132).

Relativamente à **tomada de decisões em questões organizacionais e pedagógicas**, o diretor não hesita em afirmar que “ sempre ouvia pessoas que tinham opiniões, à partida diferentes das minhas” (EF262). “A decisão deve ser uma decisão assumida pela direção ou pelo diretor enquanto órgão unipessoal” (EF263). “Mas o diretor deve sempre ouvir a opinião das outras pessoas” (EF264).

As decisões que tomava eram ponderadas de acordo com as diferentes opiniões, fazendo com que o seu ponto de vista permanecesse ou fosse alterado. “Oíço a opinião, pondero os prós e os contras, continuo com a minha ideia ou mudo a minha ideia” (EF269). “E muitas das vezes mudamos a nossa ideia quando ouvimos os outros” (EF270).

Apesar de ser um agrupamento de pequena dimensão, o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras é uma realidade por demais visível através da quantidade de parcerias e de projetos em que está envolvido “desempenhando assim um papel dinamizador junto da população do concelho” (RF126).

Uma das maneiras utilizadas pelo diretor para **motivar as pessoas** é elogiar e valorizar o trabalho desempenhado, em público. “Tem de ser, em público, elogiar quem deve ser

elogiado (EF283) e valorizar quem teve um desempenho que deva ser valorizado” (EF284). Contudo, tem algum cuidado quando o trabalho desempenhado não é merecedor de elogios.

Uma pessoa ou uma estrutura que teve um desempenho menos bom, não ser em público da mesma forma, obviamente (EF286). Mas quando os resultados são bons e quando o desempenho é bom, ele deve ser valorizado publicamente até porque isso mobiliza as pessoas. (EF287)

Quanto à **gestão de conflitos**, privilegia o diálogo ouvindo as diferentes partes envolvidas. “Quando um problema surge numa organização a primeira coisa que se deve fazer é ouvir as várias frações envolvidas no conflito” (EF294). “Eu diria que a grande maioria, a esmagadora maioria dos problemas morre aí” (EF295). Se não conseguir resolver a situação com o diálogo, então as pessoas devem assumir os seus papéis e encontrar soluções hierarquicamente. “Se há um desempenho menos razoável num determinado departamento, é ao departamento que compete em 1.º lugar” (EF302) “e a seguir à direção” (EF303), “mas cada um tem os seus papéis” (EF304).

A **mobilização dos recursos da comunidade educativa** é feita “de forma equitativa e equilibrada” (RF148) e sempre “do ponto de vista pedagógico” (EF306).

Relativamente aos **critérios e práticas de organização e afetação dos recursos humanos**, o agrupamento, na pessoa do seu diretor, privilegia “as pessoas com melhor formação” (EF327), “com melhor perfil” (EF328). É com base no conhecimento pessoal que tem dos seus colaboradores que faz a sua afetação nos diferentes serviços onde se tornem mais eficientes. “A direção revela um conhecimento aprofundado dos recursos humanos, o que se reflete numa adequada afetação dos trabalhadores a atividades e a tarefas essenciais” (RF134).

Os **critérios de constituição dos grupos e das turmas** são elaborados “do ponto de vista pedagógico” (EF330) e assente na continuidade pedagógica e na equidade em relação ao sexo, à idade, ao número de repetências e à nacionalidade.

A estratégia essencial do Agrupamento era manter os grupos turma (EF344) ... tinham de ser equilibrados em sexo (EF340), na idade (EF341), em termos de repetência, tudo isso (EF342). Os alunos de outras nacionalidades eram colocados estrategicamente numa escola que já havia alunos de outras nacionalidades integrados na perfeição para que os pudessem ajudar na integração (EF349). As coisas têm de ser feita sempre ponderando o interesse dos alunos. (EF350)

A **promoção do desenvolvimento profissional** é feita com base num plano de formação onde estão mencionadas as necessidades das pessoas. Uma das estratégias utilizadas pelo agrupamento é “enviar pessoas a formação em pontos estratégicos de ação do Agrupamento” (EF352) e depois desmultiplicam essa formação no agrupamento.

A **circulação da informação** é feita através do “uso do telefone” (RF150), “do correio eletrónico ou da plataforma Moodle” (RF151), podendo ser considerada eficaz.

Podemos considerar que existe **coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria** na medida em que, “partindo da identificação de pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças, [o agrupamento] estabelece como área de desenvolvimento a manutenção/melhoria dos resultados escolares” (RF156).

Segundo o relatório, foram **utilizados os resultados da avaliação externa para elaboração dos planos de melhoria**. De acordo com o nosso inquirido, estes planos “tinham de ser estratégicos” (EF374), “pontuais” (EF375) e “muito cirúrgicos” (EF376). “Os planos de melhoria eram constantes, muito pontuais, pequenos, mas no fundo todos a fazer parte de um plano de melhoria estratégico da organização, muito mais abrangente” (EF381).

4.2.3. Estilos de liderança dos diretores

Para procedermos à identificação do estilo de liderança do diretor das escolas/agrupamentos em análise considerámos o nosso referencial teórico em que apresentámos as características do estilo de liderança transformacional, transacional e laissez-faire e fizemos corresponder-lhe os indicadores retirados do nosso corpus. Quantificámo-los para inferir o estilo de liderança dos diretores com base no maior número de indicadores.

Na Tabela 4 apresentamos uma sistematização das características da liderança dos diretores das 6 escolas em análise (extraídas da análise de conteúdo das entrevistas e dos relatórios de AEE), tendo como referencial os estilos de liderança definidos por Cunha e Rego (2009).

Tabela 4. *Estilos de liderança dos diretores das escolas*

Estilos de liderança	Caraterísticas	Indicadores
Liderança transformacional	Orienta a sua necessidade de poder para benefício da organização e dos seus seguidores. Está interiormente e exteriormente preocupado com o bem do grupo, da organização ou da sociedade como um todo.	(RA60); (RA62); (RA69) (RA84); (RA85) (RB66); (RB68); (RC1); (RC2); (RC107);(RC108); (RC109); (RD94); (RD107); (RE173); (RE97); (RE98); (EF250); (EF245);
	Está disposto a fazer autosacrifícios	(EA78); (EE218); (EE222);
	O seu objetivo não é ser idolatrado – mas obter a adesão dos seguidores a ideais	(EC93); (EC94); (EC175); (EC176); (EC158)
	Focaliza-se no desenvolvimento dos colaboradores	(EE195); (EE290); (EF325); (EF326)
	Proporciona apoio, mentoria e oportunidades de crescimento aos colaboradores.	(EA106), (EA107); (EB154); (EB155); (RC124); (ED82); (RD133) (EF352)
	Tolera e fomenta a expressão de pontos de vista diferentes dos seus próprios	(EA79); (EB104); (EB105); (EC30); (EC31); (EC32); (EC165); (EC189); (ED94); (ED95); (EE206); (EF264)
	Trata cada seguidor como indivíduo	(EB115) (EB119); (EB120); (EC184); (RC117); (ED97); (EE227); (EE228); (EE230); (EE265)
	Fomenta os valores da lealdade, da justiça, da honestidade, dos direitos humanos, da verdade, da franqueza, da harmonia e do trabalho sério.	(RA88); RA89); (RB97); (RB88); (RB90); (RB91); (EC180); (EC183); (EC128); (EC154); (ED155);(EC156); (ED116); (EE234); (EE235); (EE240); (EE242); (RE124); (RE125); (EE272) (EF306); (EF311); (EF312); (EF313); (EF314) (EF325); (EF326); (EF329)
	É honesto, autêntico, confiável.	(EC193)
	Promove políticas, procedimentos e processos éticos	(RA61); (EB117); (EB118); (EB126) (EB93); (ED112);
	Ajuda os seguidores a questionarem as asunções e a gerar soluções mais criativas	(EA83); (EB112); (ED92); (EF294)
	Procura desenvolver competências de liderança nos seguidores. Ajuda-os a serem mais competentes e bem sucedidos	(EB125); (RE114);
	Para ele, as pessoas são um fim em si mesmo – e não instrumentos	(EE248);
Liderança transacional	Líder e seguidores com objetivos independentes	(EA116); (EB134); (EB135); (EB136); (EE214); (EE217); (EE211); (EE249); (EE252); (EE285); (EF238); (EF240); (EF277); (EF282); (EF332); (EF333)
	Existência de troca ou recompensa de bens ou serviços para a realização de objetivos próprios	(EE254); (EF243); (EF249);
	O líder intervêm individualmente para premiar ou sancionar o comportamento do grupo	(EA84); EA85); (EA87); (EE283); (EE284); (EF280); (EF281); (EF283);(EF284)
	Coordenação de interesses através da negociação de conflitos	(EA90); (EA91); (ED101); (EF269)

(continua)

Estilos de liderança	Caraterísticas	Indicadores
Liderança laissez-faire	Oferece pouco em termos de orientação profissional	(EE286)
	Mostra-se indiferente ao que acontece	
	Organiza a escola para trabalho isolado	
	Evita assumir as suas responsabilidades e autoridade	
	Adia a tomada de decisões importantes	
	Abstém-se da definição de metas para a escola	
	Esquece as necessidades de formação da população Possibilita que cada membro da população faça o que quer	
	Adia a resolução de problemas	

Fontes: Cunha e Rego (2009, p.35); Relatório de AEE; Entrevistas aos diretores das escolas A, B, C, D, E, e F

Podemos considerar que o diretor da escola A não tem um estilo de liderança bem definido, apresentando característica no estilo transformacional (N=14) mas também algumas características do estilo transacional (N=5).

O líder da escola B apresenta uma maior incidência de indicadores no estilo de liderança transformacional (N=25). Contudo, ainda se podem apontar 3 indicadores no estilo de liderança transacional.

Quanto aos líderes das escolas C e D, podemos situá-los no estilo de liderança transformacional, como o comprova a totalidade de indicadores com características deste estilo (N=25) do diretor da escola C, sendo que o diretor da escola D apresenta apenas um indicador do estilo de liderança transacional. Apesar de todos os indicadores se situarem no estilo transformacional, podemos constatar que, ao serem quantificados, existe uma grande diferença entre os dois, (escola C=25 e escola D=10) o que se justifica por se tratar de uma entrevista semiestruturada. Tendo em conta a opinião dos entrevistados podemos inferir que o diretor da escola C tem mais traços do estilo transformacional que o diretor da escola D.

O diretor da escola E pode ser considerado como detentor de um estilo pouco definido situado entre o estilo transformacional (N=23) e o estilo transacional (N=9). Contudo podemos vislumbrar um indicador que situa este diretor no estilo laissez-faire. Embora haja predominância de indicadores no 1.º estilo, considera-se que 9 indicadores no 2.º

estilo e 1 no 3.º são suficientes para não definirmos o seu modo de atuação apenas com um estilo, mas um diretor detentor de vários estilos de liderança.

No que se refere ao diretor da escola F, este apresenta um número muito próximo de indicadores com características de um líder transformacional (N=15) e de um líder transacional (N=13). De acordo com as características apresentadas é um diretor que se preocupa com o bem da organização, mas os seus colaboradores (pessoal docente e não docente) são usados como instrumentos para atingir os seus próprios objetivos.

4.3. Resultados escolares

Escola A

A escola A apresenta como classificação Bom no domínio Resultados.

Na subcategoria **evolução dos resultados internos contextualizados**, os dados apontam para resultados dentro do valor esperado quando comparados com os das escolas de contexto análogo e com o mesmo grupo de referência sendo que nos 4.º e 9.º anos a taxa de conclusão é acima dos valores esperados embora o 6.º ano se situe um pouco aquém. A nível dos resultados externos, o 6.º ano obteve bons resultados: “Aqui, sobressai o bom desempenho dos alunos do 6.º ano” (RA9), “embora a nível de 9.º ano na disciplina de Língua Portuguesa os resultados estejam abaixo do esperado” (RA6). Segundo o diretor desta instituição, têm “lutado e há ligeiras melhoras a nível de identificação de resultados a nível da média nacional”. Pode-se concluir, segundo o relatório de AEE, que os resultados do Agrupamento quando comparados com os de outras escolas do mesmo grupo de referência estão próximos dos valores medianos. O seu diretor considera mesmo que a escola tem melhores resultados que outras do mesmo grupo de referência: “mas podemos comparar e somos melhores que Barrancos, com a maior parte dos concelhos de Trás-os-Montes... Aí somos melhores, de certeza” (EA32).

Estes dados são recolhidos sistematicamente pela equipa de autoavaliação e analisados com periodicidade nos conselho geral, conselho pedagógico, departamentos curriculares e conselhos de docentes e de turma.

Pode-se verificar que os resultados escolares neste agrupamento são muito irregulares, sendo que a justificação para os casos de insucesso se deve “às baixas expectativas escolares dos alunos” (RA15) e “à fraca participação dos encarregados de educação no processo educativo” (RA16). O diretor, sendo conhecedor da realidade onde se insere, tem uma opinião mais abrangente da situação e refere que

a origem dos alunos conta muito (EA24). Depois conta muito também (...), a média de escolaridade dos pais [que] é de 6, 7 anos e as mães é de 8 anos (EA25). Portanto somos um agrupamento e um concelho onde o nível de escolaridade é um bocadinho baixo. Portanto isso também conta (EA26). Depois a imagem que as pessoas têm da escola também está associada ao nível de escolaridade, e esta imagem, não há dúvida que também não tem melhorado. (EA27)

No que concerne a **análise dos resultados escolares**, no que diz respeito aos níveis negativos existentes, é feita uma análise estatística no final de cada período letivo pelos professores e apresentado um relatório em conselho pedagógico que volta a ser analisado, sendo tema de “reflexão, nos órgãos de direção, administração e gestão e nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, e para o reajustamento dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como para a tomada de decisões organizacionais” (RA106,107,108).

O **abandono escolar** é praticamente inexistente no agrupamento apesar de haver um “desvio da idade normal em relação à frequência” (EA39) o que poderá ser uma consequência dos casos de insucesso escolar.

Fazendo agora a caracterização da categoria **resultados sociais** e segundo a subcategoria **participação na vida da escola e assunção de responsabilidades**, pode concluir-se quer do relatório quer da entrevista que os alunos estão representados nos conselhos de turma pelos delegados e subdelegados de turma onde participam com sugestões e opiniões; que participam no processo de autoavaliação através de inquéritos de satisfação; e que têm conhecimento dos seus direitos e deveres através dos professores titulares de turma e diretores de turma. “Assumem ainda algumas funções nos programas em curso (Eco-Escolas e Comenius)” (RA31), “nos clubes da Música e da Fotografia e em iniciativas do plano anual de atividades” (RA33). Assim, pode concluir-se que os alunos participam na vida da escola de acordo com a sua faixa etária e com as suas capacidades como diz o diretor, “a nível do ensino básico, têm um envolvimento mais passivo” (EA52). “Poderiam ser ouvidos numa mudança de

caminho, mas eles também não sabem como podem fazer melhor” (EA55), “mas devido à idade, eles não têm consciência disso” (EA56).

Relativamente ao **cumprimento das regras e disciplina** pode dizer-se que não existem casos graves, existem apenas “casos pontuais de relacionamentos menos adequados” (RA27) por parte dos alunos. Para ultrapassar esta situação foi elaborada uma carta de conduta e dada a conhecer a toda a comunidade educativa para que se cumpram as regras definidas. Nota-se uma grande tranquilidade e confiança por parte do diretor nesta área, podendo isto ser o reflexo do ambiente vivido no agrupamento. “O ambiente educativo caracteriza-se por relações de respeito recíproco entre docentes, não docentes e crianças/alunos” (RA24), “sendo propiciador às aprendizagens” (RA25). Contudo, o pessoal não docente, nos questionários de satisfação aplicados no âmbito do processo de avaliação externa, “ressaltam a circunstância de o comportamento dos alunos não ser o mais apropriado” (RA53) e “de não respeitarem o pessoal docente e não docente” (RA54). Existe aqui alguma contrariedade nos dados que são apresentados apenas por este setor do agrupamento e possivelmente será minimizado no geral.

Ao nível de **ações de solidariedade** ambas as fontes referem a existência do projeto Escola sem Muros em que os alunos se envolvem com empenho “ao nível de recolha de alimentos e de roupas destinados a famílias carenciadas” (RA30).

Pode ainda referir-se, segundo relatório, que o Agrupamento tem conhecimento do percurso dos alunos ao concluírem o 3.º ciclo e do impacto das aprendizagens dos mesmos. O facto de se tratar de um Agrupamento relativamente pequeno, inserido numa localidade onde facilmente as pessoas se conhecem, poderá ser facilitador deste conhecimento.

Escola B

A escola B foi classificada no relatório de AEE, no domínio Resultados, com Suficiente.

De acordo com esta classificação podemos constatar que os **resultados escolares** são baixos. Ao fazer a análise da subcategoria **evolução dos resultados escolares contextualizados** podemos dizer que

as taxas de conclusão nos 1.º e 2.º ciclos colocaram-se, no ano letivo de 2010-2011, abaixo dos valores esperados para escolas de contexto análogo e

para as escolas do mesmo grupo de referência (RB14), ao contrário do que se registou no 3.º ciclo, acima daqueles referenciais (RB15). (...) Na globalidade, ressalta que os resultados observados se situam aquém dos valores esperados para escolas de contexto análogo e do mesmo grupo de referência, determinados para o ano letivo 2010-2011. (RB17)

Fazendo referência à **evolução dos resultados externos contextualizados** de acordo com o relatório de AEE, as classificações nas provas de avaliação externa na disciplina de Língua Portuguesa no ano letivo 2010 e 2011 situaram-se “respetivamente, em linha, muito acima e abaixo dos valores esperados, para escolas de contexto análogo (RB9) e abaixo da mediana para as escolas do mesmo grupo de referência” (RB10)”. Também na disciplina de Matemática os resultados estão “aquém dos valores esperados nos 4.º e 6.º anos” (RB11), “mas ligeiramente acima no 9.º ano, tendo em conta as escolas de contexto análogo” (RB12).

Esta situação é também constatada pelo diretor do agrupamento ao dizer que “em 2010 (...) invertemos e subimos, deixámos de ser os últimos no ranking do conselho e passámos a ser os primeiros, mas depois imediatamente se inverteu” (EB26). Há consciência, por parte do diretor, de que os resultados estão abaixo da média nacional e não houve evolução positiva dos mesmos.

A **análise dos resultados escolares** é feita em conselhos de turma, depois em departamento e por fim em conselho pedagógico. Esta análise não se traduz, no entanto, em soluções efetivas de melhoria dado os resultados apresentados nas subcategorias anteriores. Encontrar **explicações para o sucesso e insucesso** é complicado (EB33) apontando-se preferencialmente fatores externos, como a falta de interesse e motivação dos alunos e a fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar e no acompanhamento do percurso académico dos seus educandos, e variáveis de contexto que caracterizam o agrupamento desfavoráveis (RB8).

A **avaliação da qualidade do sucesso** é feita em conselhos pedagógico e de turma e nos departamentos curriculares com alguma regularidade. Esta avaliação é feita com base no desempenho dos alunos, nas suas dificuldades, definindo-se estratégias de intervenção com o objetivo de superar dificuldades. Na educação pré-escolar esta análise é feita em departamento, onde se ajustam práticas pedagógicas e posteriormente se dá a conhecer aos pais os progressos dos alunos. “Os conselhos pedagógicos e de turma e os departamentos curriculares analisam, com regularidade, o desempenho dos

alunos” (RB2), “identificam os domínios em que apresentam maiores dificuldades” (RB3) e “definem estratégias de intervenção para superação das dificuldades” (RB4).

O **abandono e desistência** no ano transato à AEE foram inexistentes, sendo ainda de salientar a sua redução global, no último triénio (RB22). Constata-se aqui o esforço realizado da parte do agrupamento na superação deste ponto fraco com a criação de um projeto denominado “O ninho”, que se destina a alunos com grande taxa de absentismo e onde a matéria lhes é lecionada de forma motivadora. De referir também o gabinete de apoio a jovens e às famílias com ações de acompanhamento junto das famílias (EB).

Fazendo a análise da categoria **Resultados sociais**, podemos confirmar que os alunos **participam na vida da escola**. Os delegados e subdelegados de turma têm reuniões com os elementos da direção para opinarem sobre o funcionamento da escola e darem sugestões. Contudo, não colaboram na elaboração dos documentos estruturantes nem são corresponsabilizados no estabelecimento de normas e de códigos de conduta:

As crianças e os alunos dos diferentes níveis de educação e ensino participam nas iniciativas do plano anual de atividades, das quais se destacam as de índole cultural e desportiva (RB24). Todavia, e não obstante os esforços desenvolvidos, ainda não se constata um envolvimento extensivo e regular na vida do Agrupamento (RB25). Os alunos não colaboraram na elaboração dos documentos estruturantes (RB26), nem é visível a sua corresponsabilização no estabelecimento de normas e de códigos de conduta (RB27), apesar de serem do seu conhecimento. (RB28)

Por se tratar de um agrupamento TEIP, o **cumprimento das regras e disciplina** nem sempre é tarefa fácil. O número de ocorrências de casos de indisciplina é considerável, tendo-se registado “70 ocorrências, de que resultou a aplicação de 65 medidas corretivas e de cinco medidas disciplinares sancionatórias” (RB31). Como solução apontada pelo diretor surge o pedido de colaboração por parte da comunidade educativa, a instituição de um código de conduta e o cumprimento do Regulamento Interno do agrupamento. Quando estas medidas não são suficientes, são instaurados processos disciplinares.

Primeiro, pedindo aos delegados e subdelegados a sua colaboração nesse sentido, (EB69) depois com os agentes operacionais, (EB70) e com os próprios professores (EB71). Além do regulamento interno (EB72), instituímos agora o código de conduta que não é mais do que uma pequena síntese das condutas em relação aos alunos, em relação também aos docentes e não docentes, no sentido de que tenham mais presente as regras de conduta diárias em relação ao funcionamento da escola (EB73). E depois os processos disciplinares em último recurso. (EB74)

Os alunos **participam em ações de solidariedade,**

através da recolha e da distribuição de alimentos e de outros bens. Exemplo disso é a participação das crianças/alunos num espetáculo de angariação de fundos para a aquisição de uma cadeira de rodas, bem como na Feira e na Corrida Solidárias. (RB35)

Relativamente à subcategoria **impacto da escolaridade no percurso dos alunos,** os dados do relatório de AEE apontam para que o Agrupamento conheça “o percurso escolar dos alunos após a escolaridade” (RB36), “mas não dispõe de um mecanismo estruturado que lhe permita saber, com rigor, o impacto das aprendizagens e da sua ação educativa” (RB37).

Escola C

A escola C, no relatório da AEE, obteve a classificação de Suficiente no domínio Resultados académicos.

Tendo em conta a subcategoria **evolução dos resultados internos contextualizados,**

os resultados observados estão, globalmente, aquém dos valores esperados quando comparados com os das escolas de contexto análogo e com as do mesmo grupo de referência, determinados para o ano letivo de 2010-2011, (RC25) o que demonstra ainda pouca **consistência** e eficácia nas ações de melhoria implementadas no Agrupamento. (RC26)

A contribuir para esta situação estão as taxas de conclusão no 3.º ciclo e no ensino secundário, que se posicionaram, respetivamente, aquém e em linha com aqueles valores” (RC18). Em contrapartida podemos observar que “as taxas de conclusão nos 1.º e 2.º ciclos, no ano letivo de 2010-2011, ficaram acima dos valores esperados para escolas de contexto análogo (RC17).

Relativamente aos cursos profissionais a taxa de transição/conclusão tem variado de ano para ano. Enquanto que no ano letivo 2009/2010 foi de 100%, no ano letivo 2010/2011 baixou para 52,4% e no ano letivo 2011/2012 voltou a subir para 94,7%.

Apesar dos resultados, de um modo geral, estarem aquém dos valores esperados, neste agrupamento o contexto socioeconómico é favorável, “dado que os valores das respetivas variáveis se situam acima da mediana” (RC24).

Relativamente à subcategoria **evolução dos resultados externos contextualizados,** podemos dizer, segundo os dados do relatório de AEE, que os valores se encontram

aquém e muito aquém dos valores esperados quando comparadas com escolas do mesmo grupo de referência, em todos os anos de escolaridade, com exceção do 6.º ano na disciplina de Matemática onde os resultados se situaram acima do valor esperado e próximo da mediana:

No ano letivo de 2010-2011, nos 1.º e 2.º ciclos, os resultados observados, nas provas de avaliação externa de língua portuguesa e de matemática, estão aquém dos valores esperados para escolas de contexto análogo (RC7) e situam-se abaixo da mediana quando comparados com as escolas do mesmo grupo de referência (RC8), à exceção do 6.º ano, na disciplina de matemática, que ficou acima do valor esperado e próximo da mediana (RC9). (...) No 3.º ciclo, a percentagem de alunos com classificações positivas, nas referidas disciplinas, posicionou-se muito aquém dos valores esperados para escolas de contexto análogo, determinados para o ano letivo de 2010-2011 (RC10), e aquém da mediana quando comparada com a das escolas do mesmo grupo de referência (RC11), em especial no que se refere a matemática (RC12). No 12.º ano de escolaridade, tendo em consideração o referido ano letivo, enquanto a média obtida pelos alunos no exame de português ficou aquém dos valores esperados para escolas de contexto análogo (RC13) e próximo da mediana das escolas do mesmo grupo de referência (RC14), as de matemática e de história situaram-se muito aquém do valor esperado (RC15) e aquém da mediana. (RC16))

A **análise dos resultados escolares** é feita “com regularidade, nos conselhos geral e pedagógico, nos departamentos curriculares e nos conselhos de turma, sendo objeto de estudo por parte da equipa de autoavaliação” (RC3). Segundo o diretor, é feita uma análise estatística bastante aprofundada nos diferentes órgãos, elaborados relatórios que vão ser tidos em conta na reformulação de estratégias de melhoria:

E nós fazemos uma análise muito aprofundada dos resultados (EC60). (...) e depois cada grupo disciplinar, com base nessa estatística, com base nos resultados que os alunos obtiveram nessa disciplina, e no início do ano letivo é elaborado um novo documento com reformulação das estratégias para ver até onde é que se pode melhorar. (EC65)

O diretor do referido agrupamento aponta, como **fatores explicativos para o sucesso e insucesso**, os professores e a forma como se organizam em departamentos e nos grupos, os alunos e a motivação para as aprendizagens, a fraca participação das famílias na escola e o contexto socioeconómico em que se inserem. Afirma que as variáveis são “os professores, (EC42) há os alunos que é uma variável fundamental nisto, (EC43) e há as famílias também,... (EC44) e o meio onde estamos todos inseridos (EC45).

É de salientar que o entrevistado enquanto diretor do referido agrupamento se exclui completamente das variáveis que contribuem quer para o sucesso, quer para o insucesso dos alunos da sua escola.

De acordo com os dados da entrevista, a **avaliação da qualidade do sucesso** é feita com base nos dados estatísticos e com base nas reflexões de cada grupo disciplinar (EC70). Fazem também o estudo das cortes para saber como foi o percurso escolar dos alunos: “Por exemplo, o ano passado, dos alunos que terminaram o secundário, só 50% dos alunos que começaram há 12 anos é que terminaram”. (EC76)

“No último triénio, o **abandono escolar** tem vindo a diminuir, registando valores residuais” (RC27). O agrupamento, logo que um aluno começa a faltar às aulas, comunica imediatamente à Comissão de Proteção a Crianças e Jovens (CPCJ), que tem um papel preponderante neste aspeto. Numa tentativa de chegar junto das famílias que não participam na vida da escola o agrupamento trabalha muito em colaboração com a associação de pais.

Nós trabalhamos muito em conjunto com a CPCJ (RC78) e estamos a procurar trabalhar em conjunto com a associação de pais (RC79); (...) E acho que a CPCJ tem uma força que pode ir lá e tem meios de persuasão que se calhar a escola não tem e por isso tem um papel muito importante. (EC84)

No que concerne à **participação na vida da escola e assunção de responsabilidades**,

os alunos não estiveram envolvidos na elaboração dos documentos estruturantes (RC28), embora tenham sido auscultados no âmbito do processo de autoavaliação (RC29). Revelaram ter conhecimento dos seus direitos e deveres, constantes do regulamento interno (RC30). (...) Por outro lado, estão representados nos conselhos de turma, pelos delegados e subdelegados, (RC32) onde são acolhidas as suas sugestões. (RC33)

Existe no agrupamento uma associação de estudantes que tem um plano de atividades pelas quais os alunos são responsabilizados. Assumem, também, tarefas em vários projetos e iniciativas constantes no plano anual de atividades do agrupamento.

O **cumprimento das regras e disciplina** é uma prioridade neste agrupamento “e conduziram à elaboração de um código de conduta da responsabilidade de uma equipa de docentes” (RC35). A sua implementação tem contribuído para a criação de um clima de respeito mútuo entre os diferentes membros da comunidade educativa, mais propício às aprendizagens (RC37).

Como soluções, o entrevistado falou-nos de um projeto em que os alunos e encarregados de educação eram chamados a um gabinete, mas por falta de recursos não pode funcionar da forma prevista. Contudo, existe uma equipa da “disciplina” que reúne semanalmente para analisar as situações em que existem participações (EC119). Esta equipa fala com os alunos, com os pais e aplica o código de conduta (EC121). Quando existem penalizações, a escola tem previsto atividades ou dentro da escola ou noutras instituições com as quais estabeleceu protocolos (EC124).

Os alunos participam de forma empenhada **em ações de solidariedade**, sendo a sua participação promotora da consciência cívica e do respeito mútuo.

A sua participação é relevante nos projetos “C. M. Vila Solidária da Europa” e “Fator V”. O primeiro projeto permite à escola ter uma pessoa que dinamiza os clubes existentes na mesma. O segundo projeto, “Fator V”, é um grupo de voluntariado jovem com diversas ações de solidariedade na escola e na comunidade em geral.

No que concerne o **impacto da escolaridade no percurso dos alunos**,

o agrupamento possibilita o acompanhamento do percurso académico dos alunos (RC42) assim como perceber o impacto das aprendizagens, desde a educação pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade (RC43). Embora não exista um mecanismo formal, são conhecidas as opções efetuadas pelos alunos após a conclusão do ensino secundário. (RC44)

Escola D

Relativamente à categoria Resultados académicos, a escola D tem a classificação de Bom.

Analisando a subcategoria **evolução dos resultados internos contextualizados**, de acordo com a natureza socioeconómica e cultural, podemos referir que no ano letivo 2010/2011 houve evolução na taxa de transição nos 8.º, 9.º 10.º e 11.º anos relativamente ao ano letivo 2009/2010. No que concerne **os resultados externos** verifica-se “que em Matemática ficaram aquém do valor esperado, no 9.º ano (RD6), e muito aquém do esperado, no 12.ºano (RD7), enquanto em Língua Portuguesa, no 9.º ano, e em Português, no 12.ºano, se fixaram, em ambos os casos, aquém do valor esperado” (RD8). No ensino básico os resultados ficaram “próximos dos nacionais (RD16), em particular, na disciplina de Língua Portuguesa, cuja média foi superior à

nacional em 2009 (em 0,2) (RD17), inferior em 2010 (em 0,2) (RD18) e igual em 2011 (RD19). Já em Matemática, a média superou a nacional em 2009 e em 2011 (em 0,5 e 0,2) (RD20), tendo-lhe sido inferior em 2010 (em 0,3) (RD21). Nos últimos 3 anos as médias nos exames nacionais do ensino secundário têm sido sempre inferiores às médias nacionais. A opinião do diretor, relativamente aos resultados dos alunos no ensino básico, é de

bons resultados a nível interno e também na avaliação externa, nos exames nacionais temos muito bons resultados (ED18). No ensino secundário temos um panorama um pouco diferente (ED19). A escola aqui ainda tem um caminho a fazer na obtenção de melhores resultados nos exames nacionais em algumas disciplinas, nomeadamente a matemática A, físico-química A, e até o português. (ED20)

A **análise dos resultados escolares** é feita por um gabinete de estatística existente na escola. “Esse gabinete de estatística é muito abrangente na análise que faz e consegue reunir dados para cada uma das disciplinas e para cada uma das turmas (ED25). Depois dessa recolha, os resultados escolares são analisados nos departamentos (ED26), depois no conselho pedagógico (ED27) e pelo grupo de avaliação (ED28) e depois há sempre tentativa de arranjar soluções para os resultados que estão menos bem (ED29).

Para verificar a **qualidade do sucesso** a escola aponta para o sucesso educativo que tem a ver com as classificações nas disciplinas, mas também o sucesso social. Para o sucesso educativo a análise da qualidade é feita através da comparação dos resultados internos com os resultados externos, mas também pela existência do sucesso pleno.

tentamos ver, além dos níveis negativos ou classificações negativas que os alunos têm (ED38), tentamos ver de que forma é que esse sucesso responde à avaliação externa, aos exames nacionais para dessa forma tentarmos ver qual é a qualidade do sucesso (ED39). O aluno pode ter uma boa avaliação interna, mas depois chegar aos exames e a avaliação não coincidir. Eu acho que isso é uma boa forma de avaliarmos qual é a qualidade do sucesso (ED40). Depende também de como encaramos o sucesso, se é só o que sai nas pautas (ED41), mas também há outro tipo de sucesso, a parte social, os alunos com outro tipo de valor, isso sem dúvida (ED42). Agora nós avaliamos todos esses indicadores; as classificações dos alunos, (ED43) as disciplinas onde têm maior dificuldade, para podermos atuar. (ED44)

Segundo os dados do relatório de AEE não existe abandono escolar nesta escola. “Como forma de combater o abandono escolar, atualmente inexistente, e de promover a fixação dos alunos (...), a Escola diversificou a sua oferta educativa, ministrando o

ensino profissional, em áreas de interesse para o desenvolvimento económico da região (RD35).

De acordo com o diretor, para prevenir o abandono e desistência

é a escola estar atenta (ED45), passa muito pelos diretores de turma que eu acho que têm aqui um papel muito importante (ED46). (...) E normalmente se o diretor de turma deteta alguma situação de indiciamento que o aluno possa desistir ou abandonar deve reportar ao gabinete de avaliação (ED49) onde nós temos uma psicóloga e mais alguns professores que depois chamam a família (ED50) e tentam atuar muitas vezes com a segurança social. (ED51)

Na categoria **resultados sociais** podemos compreender, da análise feita tanto ao relatório de AEE como da entrevista realizada ao seu diretor, que os alunos participam na vida da escola de forma ativa, responsável e crítica. Assumem responsabilidades inerentes a delegados de turma e também na dinamização de clubes e projetos em que a escola está inserida.

São envolvidos através dos órgãos que estão previstos na lei: a associação de estudantes (ED59) (...) têm a responsabilidade de estar presentes no conselho geral (ED63), agora já não estão no conselho pedagógico (ED64), e depois temos os projetos. Alguns alunos participam nos clubes e projetos, como a rádio escolar, o clube dos direitos humanos, também colaboram com o nosso jornal escolar. (ED65)

Compreende-se, na análise ao relatório de AEE, que se trata de uma escola em que o **cumprimento das regras e disciplina** é uma realidade e que se vive num ambiente seguro. Estes afirmam que “(...) todos os alunos conhecem as regras de comportamento e se sentem seguros nas instalações” (RD52); e “(...) os casos de indisciplina eram pontuais e de pouca gravidade (RD53), considerando que a Escola os resolve bem (RD53).

Contudo, o diretor salienta haver algumas reclamações por parte dos professores relativamente ao cumprimento das regras de sala de aula.

As regras é que muitos professores queixam-se nos conselhos de turma daquelas pequenas coisas como o não saber estar sentado, o saber esperar a sua vez para falar, o não se levantar sem pedir autorização... as regras da sala de aula é que há, às vezes, alguma dificuldade em implementá-las. (ED70)

É preocupação da escola encontrar **formas de solidariedade**, destacando-se, nesse sentido, iniciativas como a prática de voluntariado na cruz vermelha que visam “a recolha de alimentos e de roupas para as instituições e famílias desfavorecidas do meio local”, (RD47) ou efetuar “donativos para a UNICEF” (RD48). Por outro lado o diretor refere que através dos quadros de valor tentam promover a solidariedade junto dos alunos. “Os quadros de valor têm a ver com as questões da solidariedade; tentamos de alguma forma promover a solidariedade através desses quadros de valor (ED73).

No que concerne ao **impacto da escolaridade no percurso dos alunos**, o agrupamento preocupa-se com o prosseguimento de estudos no ensino superior, “é reconhecido o estímulo e o apoio aos que pretendem prosseguir estudos no ensino superior” (RD60).

Escola E

No relatório de AE a escola E obteve a classificação Muito Bom no domínio Resultados.

Assim, podemos constatar no relatório de AE que as taxas de transição/conclusão são bastante elevadas nos 8.º, 9.º e 11.º anos, situando-se acima dos 92%, sendo mais baixa no 10.º ano, tendo maior significado nos 7.º e 12.º anos. “Em 2010-2011, a taxa de transição/conclusão nos 7.º, 8.º e 9.º anos foi de 62,0% (RE6), 94,0% (RE7) e 97,0% (RE8). No ensino secundário, esta taxa localizou-se nos 88,9% (RE9), 92,1% (RE10) e 60,2% (RE11), nos 10.º, 11.º e 12.º anos, sucessivamente”. No que concerne “os cursos profissionais registaram taxas elevadas de sucesso na generalidade dos percursos (97,7% no 1.º ano e 100,0% nos 2.º e 3.º anos)” (RE12). O diretor também considera os resultados muito bons contudo acrescenta que

nos últimos dois anos têm vindo a ter alguma degradação, especialmente no último ano e que é fruto da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (EE34). Os resultados escolares, se pensarmos até ao final do ano 2011/2012, eles foram francamente bons, dentro do contexto socioeconómico da escola. (EE49)

Relativamente **aos resultados externos contextualizados** podemos considerar que, “globalmente, o desempenho encontra-se dentro do valor esperado” (RE19). Segundo o relatório de AEE, nos exames nacionais do ensino básico a percentagem de níveis positivos “encontrava-se aquém do valor esperado em língua portuguesa” (RE2). Na disciplina de Matemática a percentagem de níveis positivos estava em linha com o valor

esperado no ensino básico e no secundário, assim como a disciplina de Português no ensino secundário.

A análise dos resultados escolares é feita pela equipa de autoavaliação em colaboração com os coordenadores de turma, como afirma o diretor: “Tenho uma equipa de trabalho, que faz o tratamento (EE51) com a colaboração dos coordenadores de turma” (EE52) Esta equipa faz uma análise estatística

por disciplina, sucesso, insucesso (EE56), médias medianas, modas (EE57), verificação do potencial de retenção (EE58), alunos com mais do que 2 negativas que estão em condições de retenção, alunos com 2 negativas mas que não estão em condição de retenção... (EE59) é feita esta análise exaustiva turma a turma (EE60), ano a ano (EE61), curso a curso... (EE62)

O relatório a que esta análise dá origem “é apresentado em conselho pedagógico” (EE63) que depois de analisado vai “para os conselhos de ano e conselhos de turma (EE65) para fazer o trabalho de procura de soluções” (EE66).

O nosso entrevistado aponta como **fatores explicativos para o sucesso e insucesso** “o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos” (EE69) associado ao problema da indisciplina e o “fator de degradação social e económica das famílias” (EE76). Para justificar este fator o diretor diz que

tem a questão da idade obrigatória dos 18 anos, que tem a vertente da indisciplina também (EE72), e isto são fatores que se tocam. (EE73) (...) Só do ano passado para este ano tivemos um acréscimo de 6% de alunos da ação social escolar. Significa mais 40 e tal alunos num ano o que é muito (EE76). E ainda por cima houve um decréscimo da população do agrupamento. (EE77)

A avaliação da qualidade do sucesso é feita de forma sistemática “por parte dos órgãos de direção, administração e gestão e das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” (RE29). Esta avaliação é feita com base em 2 indicadores: em relação “às disciplinas que estão sujeitas a exames nacionais” (EE78) podemos considerar

um indicador desdobrado que tem a ver com a aproximação em relação à média a nível nacional por disciplina (EE79) e o fator de evolução nos últimos 4, 5 anos (EE80). (...) Depois temos um outro indicador que é o do sucesso pleno (EE83), ou seja qual é a percentagem de alunos que conseguem anualmente concluir todas as disciplinas. (EE84)

Estas práticas têm como objetivo o sucesso dos alunos através da realização de planos de melhoria.

Verifica-se uma grande preocupação na escola para combater o **abandono escolar** com implementação de medidas que, apesar de terem tido bons resultados principalmente no ano 2009/2010 em que não houve abandono, ainda não são suficientes. Constatou-se que 3,9% de alunos anulam a matrícula, principalmente no 12.º ano, 4,4% de taxa de transferências e uma grande desistência nos cursos profissionais. As medidas implementadas pela escola e que são apontadas tanto pelo diretor como no relatório de AEE “têm a ver com a monitorização da assiduidade dos alunos pelos diretores de turma, em articulação com as famílias, a direção e os diferentes parceiros sociais (RE23).

Segundo o diretor

ainda é feito no início do ano pelos diretores de turma uns questionários relacionados com os perfis de aprendizagem (EE95), para tentar ver de que maneira é que cada miúdo aprende melhor (EE96), identificar o estilo de aprendizagem do aluno é muito importante (EE97), até para que o próprio professor em contexto de sala de aula possa, dentro do que é a possibilidade do aluno trabalhar, adaptar o seu trabalho de sala de aula, àquilo que é o estilo de aprendizagens dos miúdos. (EE98)

Verifica-se um grande dinamismo no agrupamento ao nível **da participação dos alunos na vida da escola e na assunção de responsabilidades**. É de salientar a Associação de estudantes como um órgão associativo que “desenvolve os alunos a nível de autonomia, (EE122) a nível do seu próprio saber” (EE123). Por outro lado os alunos

estão envolvidos também com toda a parte que é extracurricular, os núcleos, os clubes, há um dinamismo dentro do agrupamento muito grande (EE128). Também na dinamização de projetos escolares, sejam eles de caráter nacional ou internacional, onde tentamos envolver os alunos ao máximo (EE129). E depois também ao nível da colaboração, nomeadamente ao nível dos conselhos de turma quando os conselhos de turma fazem as avaliações intercalares, a responsabilização dos miúdos, a participação dos delegados e subdelegados de turma. (EE130)

Esta participação ativa, que é referida pelo diretor e corroborada pelo relatório de AEE, proporciona aos alunos “o exercício de uma cidadania responsável (...) com forte impacto na aprendizagem dos alunos e na vida da escola” (RE29).

Segundo os nossos dados, o **cumprimento das regras e disciplina** na escola refletem “um bom ambiente educativo” (RE42). Contudo ainda se verificam “alguns comportamentos inadequados, em especial de alunos de 3.º ciclo ou de cursos

profissionais, que culminaram em um ou dois procedimentos disciplinares por ano” (RE43). As soluções apontadas pelo diretor no sentido de resolver estas situações são a

responsabilização de todos os agentes dentro da escola, e o primeiro é o professor (EE138) (...) depois uma vigilância muito próxima por parte do órgão de gestão, no sentido em que não os deixo por o pé em ramo verde (EE143). E intervir logo nas primeiras situações, nunca, ou raramente, deixo que uma situação tome uma escala a um nível muito complicado (EE144). Às vezes há situações difíceis que são os processos disciplinares. (EE145)

É de salientar que existe para cada aluno “um histórico aqui dentro do órgão de gestão das ocorrências da sala de aula” (EE152). Qualquer ocorrência é comunicada ao diretor que verifica qual a gravidade da situação e se o aluno já teve alguma intervenção. Uma das medidas apontadas antes que o aluno tenha um processo disciplinar é chamarem

os encarregados de educação à escola (EE149), expõe-se a situação, qual é o nível de gravidade da situação (EE150), se há necessidade da intervenção da psicóloga, nem que seja uma hora ou duas, vão lá ver o que se passa, qual é o motivo da instabilidade e tudo isso... é feito este trabalho de prevenção nas 1ª ocorrências. (EE151)

Segundo o relatório de AEE, **as formas de solidariedade em que a escola participa** passam por

um trabalho consolidado, na promoção da participação dos alunos em diversas ações de voluntariado e de solidariedade (RE31), sendo de mencionar, a título de exemplo, a Semana Biológica (RE32), a doação de sangue (RE33) e o Outlet de roupa, cujas receitas revertem para a Cáritas. (RE34)

Esta informação é confirmada pelo diretor da escola.

A escola preocupa-se com o **impacto da escolaridade no percurso dos alunos** promovendo “a oferta de vários percursos formativos, genericamente ajustados aos interesses dos estudantes e às necessidades da comunidade” (RE46).

Escola F

A escola F obteve a classificação de Muito Bom no domínio Resultados.

Fazendo a análise da **evolução dos resultados internos contextualizados**, segundo o relatório de AE, o agrupamento registou em 2009/2010 taxas de conclusão nos 4.º e 6.º anos acima do valor esperado. No ano letivo 2010/2011 “as taxas médias de progressão,

nos 1.º e 2.º ciclos, foram superiores às nacionais” (RF13). O diretor corrobora esta situação afirmando “efetivamente conseguimos ter bons resultados” (EF59).

Quanto aos **resultados externos**, estes também se encontram acima do valor esperado nas provas de aferição de Língua Portuguesa de 4.º ano, em linha com o valor esperado nas provas de aferição de Matemática 4.º ano e Língua Portuguesa 6.º ano e aquém do valor esperado na disciplina de Matemática 6.º ano. “No que se refere às provas de aferição de 4.º e 6.º anos, a percentagem de classificações positivas (muito bom, bom e satisfaz), no triénio 2008-2009 a 2010-2011, foi superior à média nacional, em ambas as disciplinas” (RF14).

O diretor do agrupamento é de opinião que os resultados escolares são bons e que existe coerência entre a avaliação interna e externa; “E eu estou convencido, até porque os resultados o provam, de que há uma coerência entre avaliação interna e avaliação externa” (EF56), “os resultados externos coincidem com os resultados internos” (EF57).

De acordo com o relatório de AEE, a **análise dos resultados escolares** é efetuada de forma regular e sistemática. Segundo as palavras do diretor, o agrupamento tem bons resultados porque estes são muito debatidos. A melhor forma de analisar os resultados escolares é bombardear a comunidade escolar com os próprios resultados, sejam eles bons ou sejam maus (EF64). Quanto mais se conhecem os resultados, mais se debatem os resultados (EF66), mesmo de maneira informal (EF67), e quanto mais se debaterem os resultados, melhores são os resultados; porque isto está intimamente ligado (EF68).

O diretor explica o sucesso dos resultados escolares pela dinâmica que existe em debater os resultados.

Eu sou daqueles que considero que não há nenhuma receita para o sucesso e para o insucesso, para melhorar o sucesso ou para que de repente haja um grande insucesso numa escola (EF72). Muitas das vezes o que acontece é que esses resultados melhoram porque há uma ação de reflexão sobre os próprios resultados. (EF76)

A IGEC, no relatório de avaliação do agrupamento, aponta como fatores que explicam o sucesso nos resultados

A implementação de tutorias (RF30) e da sala de estudo (RF31) e os apoios, na globalidade, e, em particular, a afetação dos de natureza socioeducativa aos 2.º e 3.º anos de escolaridade são relevados, ainda, como fatores que contribuem para o sucesso. (RF32)

A **qualidade do sucesso** neste agrupamento é um facto que se verifica pela “continuidade de resultados (EF93), ou seja, não haver altos e baixos, não depender do número de alunos (EF94), do tipo de alunos” (EF95). Tal como é referenciado no relatório de AEE

nas provas de 4.º ano, a percentagem de classificações positivas, em língua portuguesa e em matemática se fixou, salvo no caso atrás referido, acima dos resultados nacionais (RF17). Quanto às provas de 6.º ano, aquela percentagem, nas duas disciplinas, ultrapassou, no geral, a nacional. (RF18)

A análise da qualidade do sucesso, segundo o relatório de AEE, e que é corroborado pelo diretor, é realizada através do “acompanhamento atento de todo o processo educativo (RF20) e do percurso escolar dos alunos (RF21), assim como na identificação dos domínios em que o seu desempenho é menos satisfatório” (RF22).

De acordo com o diretor do agrupamento o **abandono**, neste momento, é inexistente. “O que se conseguiu foi descer essa taxa de abandono para abandono zero” (EF121). Já o relatório de AEE aponta “para valores residuais” (RF33).

O que foi feito para combater esta situação foi um acompanhamento de situações mais complicadas “nomeadamente do ponto de vista cultural e do ponto de vista da indisciplina, nomeadamente de alunos que recebíamos dos concelhos limítrofes, que eram casos problemáticos do ponto de vista disciplinares ... recebíamos e esses miúdos acabavam por abandonar” (EF120).

Este acompanhamento é realizado para garantir que o aluno continue a frequentar a escola.

(...) conseguíamos acompanhar aquele aluno e garantíamos que aquela aluna, mesmo tendo ido para o Brasil, estaria a frequentar o sistema de ensino lá e nunca seria abandono, cá ou lá (EF125), porque o que interessa aqui é o aluno, não são os nossos dados estatísticos. (EF126)

É evidente, de acordo com as nossas duas fontes de dados, que os alunos têm uma **participação na vida da escola** ativa e realizam-na de forma crítica. Também **assumem responsabilidades** ao nível de projetos, de clubes, e “apoiam os colegas que revelam dificuldades, em regime de tutoria” (RF41).

Como forma de mobilizar os alunos a terem uma participação ativa no agrupamento o diretor afirma que “Os alunos têm de estar convencidos que frequentam uma boa escola (EF158), têm de se convencer que alguém se preocupa com eles” (EF159). Então o

diretor auscultava os alunos quer através de perguntas diretas quer colocando nos corredores uma “caixa de sugestões”.

Cada vez que havia um problema qualquer na escola, a caixa enchia num dia. Com um compromisso: qualquer aluno que fizesse uma reclamação, todo o aluno que assinava, recebia uma carta em casa a agradecer a sua participação e a dizer o que é que tinha sido feito para colmatar essa situação. (EF173)

O **cumprimento das regras e disciplina** “caracterizam o bom ambiente educativo vivenciado” (RF45). De referir que “nos últimos dois anos, não foi instaurado qualquer procedimento disciplinar” (RF52). O diretor tem uma visão um pouco paternalista em relação aos alunos agindo de forma coerente na aplicação de castigos.

O professor tem de ser coerente (EF192), a direção tem de ser coerente e não pode dizer “olha agora vais ter um castigo” e nunca mais se lembrar (EF193). É exatamente como os nossos filhos e quem é pai percebe isto (EF194). O castigo, a repreensão ou a chamada de atenção, ou o elogio, têm de ser imediatos (EF195), curtos no tempo (EF196), e têm de ter impacto num muito curto espaço de tempo (EF197), porque senão perdem a sua eficácia. (EF198)

Como solução para o ambiente vivido no agrupamento são divulgados, “no início de cada ano letivo, os direitos e deveres dos alunos, insertos no regulamento interno” (RF46) “pela atenção dedicada ao reduzido número de casos problemáticos” (RF47) “e ao papel dos diretores de turma e dos docentes” (RF48).

São referidas, pelas duas fontes de dados, várias **formas de solidariedade** em que os alunos estão envolvidos, nomeadamente “iniciativas de angariação de fundos para instituições” (EF212), “recolha de livros” (RF55) (...) e “de roupas” (RF56), ou “iniciativas [relacionadas com o] (...) ambiente” (EF211).

No que concerne à subcategoria **impacto da escolaridade no percurso dos alunos**, podemos referir, segundo o relatório de AE, que “a direção desenvolveu procedimentos de registo, com o intuito de perceber o impacto de todo o processo educativo no percurso escolar dos alunos quando terminam o 2.º ciclo, em especial, junto da escola secundária local” (RF58).

4.3.1. Prioridades dos diretores para fomentar o sucesso escolar dos alunos

Escola A

Uma das medidas apontadas para a melhoria da qualidade dos resultados dos alunos prende-se com o facto de existir no agrupamento a coadjuvação em sala nas aulas de Português e Matemática, em comparação com o Projeto Fénix em que muitas vezes os alunos são retirados das salas para trabalho individual. O diretor parece idealizar um projeto integrado a nível social e pedagógico que, não dependendo somente da sua pessoa, se afigura difícil de concretizar.

tinha que ser um projeto integrado a nível social e a nível escolar (EA45). (...) Outras soluções seriam as tutorias (EA50). Mas o projeto que eu encontraria mais possibilidades de ser realizado seria certas pessoas, encarregados de educação da classe média que se propusessem acompanhar um aluno com determinado problema, que fosse padrinho dele, ou qualquer coisa assim, fazer um apadrinhamento que não fosse só escolar, que fosse afetivo, porque a maior parte destes alunos vivem em ambientes familiares muito carentes e não têm quem goste deles. (EA51)

Escola B

O diretor da escola B aponta como soluções para a melhoria da qualidade dos resultados um plano de ação contratualizado com a IGEC integrado no programa TEIP. Deste plano estão previstas observação de aulas feita por pares (EB56), permutas (um professor responsável por cada área no 1º ciclo) (EB57) e articulação entre ciclos com reuniões periódicas de professores (EB61). Contudo, quando confrontado com esta questão (Quais as soluções que aponta para a melhoria da qualidade dos resultados escolares?) o diretor, com um tom um pouco irónico diz “Eu gostava de saber!!!!”. Isto poderá ser um indicador de que, apesar dos esforços feitos para inverter a situação, os resultados não são evidentes.

Por vezes há aquela ideia de pensar que já fizemos tudo... e já esgotei, e já não sei mais técnicas, nem mais nada. Mas a verdade é que não podemos parar por aí; este ano temos um acompanhamento, um contrato com a própria IGEC de acompanhamento precisamente por causa dos baixos resultados escolares (EB39); temos algumas ações com as quais nos comprometemos (...). (EB40)

Escola C

As soluções apontadas para a melhoria da qualidade dos resultados estão contempladas no Projeto Educativo e no plano de melhoria elaborado a partir dos resultados da avaliação externa. Estas consistem nas formas de organização dos professores com vista à constituição de “turmas de perfil”. Para melhorar os resultados o agrupamento procura envolver os professores, os pais e a comunidade (EC100).

Uma outra solução, que tem a ver mais com o 3.º ciclo, é o Projeto EPIS, para o qual o diretor apresenta grandes expectativas. “Nós temos no 3.º ciclo o Projeto EPIS que é uma mais-valia e é muito interessante e espero com a ajuda deste projeto consigamos melhorar os resultados no 3.º ciclo” (EC106).

É notória no discurso apresentado uma grande preocupação em melhorar os resultados através da motivação transmitida ao corpo docente mas são apontados como entraves ao processo os recursos do agrupamento. “Para nós melhorarmos e continuarmos na procura contínua da melhoria, temos que ter equipas de trabalho, equipas motivadas e para isso temos que ter recursos. Eu espero que para o ano possamos ter mais recursos” (EC197).

Escola D

A escola em causa tem um conjunto de soluções que aponta para a melhoria da qualidade do sucesso e que se enquadram “nos compromissos assumidos no contrato de autonomia, com o intuito de garantir o cumprimento dos objetivos operacionais” (RD36). Estas soluções são enumeradas pelo diretor e passam por várias soluções:

a nível do secundário (...), por exemplo os professores têm no seu horário uma hora em comum para que possam partilhar todas as suas experiências, nós chamamos um trabalho coletivo, seja todos os professores de português na quinta feira têm 45 minutos para se reunir (...) partilhar as experiências das aulas, verem se os programas estão a ser cumpridos, quais são as estratégias a adotar para a sala de aula (ED54). Há os apoios pedagógicos acrescidos, quando um aluno é sinalizado por um professor (ED55), temos outro tipo de apoios que são as tutorias que incide mais sobre os hábitos de estudo do aluno, alguém que acompanhe o aluno, que o ajude a estudar, a organizar (ED56). Temos também nas disciplinas onde há maior insucesso temos 45 minutos de apoio para todos os alunos por semana, para que possam de alguma forma consolidar os conhecimentos (ED57), e temos a

novidade dos últimos dois anos, a sala multisaberes. A ideia é termos lá um conjunto de professores de disciplinas diferentes, que estão lá durante toda a semana, com horário ao final do dia, pois nem sempre é fácil os alunos lá irem, mas tentamos que sim, e os professores estão lá disponíveis para os alunos que precisem e que os procurem e também pode ser importante como apoio para esses alunos. (ED58)

Escola E

Segundo o diretor da escola as soluções para a melhoria da qualidade dos resultados “passa por uma classe profissional reconhecida” (EE108), “qualificada” (EE109) e “devidamente formada e com condições para se formar” (EE110), “e depois é dar às escolas aquilo que é uma verdadeira autonomia das escolas” (EE111). Segundo os dados, a motivação dos professores é importante para que os alunos tenham sucesso, e esta é-lhes dada pelo reconhecimento do seu trabalho:

O fator imprescindível do sucesso dos alunos são os seus professores (...) (EE112) há uma coisa que não é medida que é o fator motivacional e humano que está por detrás e que fazem o aluno dar o salto (EE114). Tem a ver com uma parte intrínseca a cada uma das pessoas (EE115), mas há uma parte que também se aprende (EE116). Um dos grandes fatores que joga na qualidade dos resultados escolares é o reconhecimento do trabalho dos professores (EE117) e o empenho que o ministério tem ou não na formação dos seus ativos. (EE118)

Escola F

O diretor da escola F afirma com convicção que a solução para melhorar a qualidade do sucesso é a reflexão (EF127). A divulgação da informação (EF128) e a reflexão sobre os resultados (EF129). O “bombardear” as pessoas com os resultados dos alunos tinha por objetivo pô-las a refletir sobre o assunto. Ao refletirem tomam consciência das suas práticas e quererem melhorar. Tal como afirma o nosso inquirido

cada pessoa tem de se sentir mal com o desempenho dos seus alunos, para depois individualmente e coletivamente melhorarmos todos (EF143) a reflexão é interior, a reflexão nasce da necessidade da pessoa, como dizia Piaget “Nós temos de nos sentir desequilibrados para aprender”, temos de sentir necessidade de melhorar, e isso é interior. (EF142)

4.4. Relação entre o estilo de liderança dos diretores e os resultados escolares

A literatura consultada aponta para que haja uma relação entre a liderança exercida pelo diretor de escola e os resultados escolares dos alunos. Diversos autores (Barzanò, 2009; Bolívar, 2012; Fullan, 2002; Levine, 2011; Lopez Rupérez, 1994, citado por Silva, 2010; Printy, 2010, citado por Bolívar, 2012; Sarramona, 2002, citado por Silva, 2010; Silva, 2010) consideram que o diretor de uma escola, enquanto líder, tem um papel fundamental e decisivo na melhoria dos resultados escolares. Este papel passa por influenciar e motivar os professores no seu trabalho, criar um ambiente colaborativo na escola assegurando condições de trabalho que fomentem um clima de escola e promovam o sucesso educativo. Foi, então, importante compreender de que forma é que o líder desempenha o seu papel e que estilo de liderança utiliza para que esta influência, indireta, resulte em bons resultados escolares. Na esteira de Jesuíno (2005) e Cunha e Rego (2009), os estilos de liderança estudados foram: o estilo transaccional com características mais autoritárias, o estilo transformacional com características mais democráticas e o estilo laissez-faire com características liberais. Cruzando a informação obtida nos relatórios de AEE e nas entrevistas realizadas aos diretores de escola, identificámos o estilo de liderança de cada diretor e, a partir da tabela que a seguir apresentamos, tentámos relacionar o estilo de liderança e os resultados escolares.

Tabela 5. *Estilos de liderança e Resultados escolares*

Escolas	Estilo de liderança	Resultados escolares
A	Líder com características que incidem no estilo de liderança transformacional (N=14), apresentando também características transaccionais (N=5) Classificação Bom	Taxas de conclusão de 4.º e 6.º anos acima da média esperada para este grupo de referência, embora o 9.º ano esteja aquém. A nível de resultados externos destaca-se o 6.º ano com bons resultados embora no 9.º ano estes se situem abaixo do esperado em Língua Portuguesa. Os resultados do Agrupamento quando comparados com os de outras escolas do mesmo grupo de referência estão próximos dos valores medianos. Classificação Bom
B	Líder com características que incidem essencialmente no estilo de liderança transformacional (N=25), com poucas características transaccionais (N=3) Classificação Suficiente	Taxas de conclusão no 1.º e 2.º ciclos abaixo dos valores esperados para este grupo de referência embora o 3.º ciclo se situe acima destes referenciais. A nível de resultados externos estes situam-se abaixo da mediana para as escolas do mesmo grupo de referência. Resultados abaixo da média nacional, sem evolução. Classificação Suficiente

Escolas	Estilo de liderança	Resultados escolares
C	Líder com características totalmente transformacionais (N=25) Classificação Bom	Taxas de conclusão no 3.º ciclo e secundária aquém e em linha com os valores esperados. Os 1.º e 2.º ciclos ficaram acima dos valores esperados para escolas de contexto análogo. Os cursos profissionais, as taxas de transição/conclusão têm variado entre os 100% em 2009/2010, desceram para 54.4% em 2010/2011 e voltou a subir para 94,7% em 2011/2012. Os resultados externos situam-se aquém e muito aquém dos valores esperados para escolas do mesmo grupo de referência com exceção do 6.º ano na disciplina de Matemática onde os resultados se situam acima do valor esperado e próximo da mediana. No geral, resultados abaixo dos valores esperados. Classificação Suficiente
D	Líder com características essencialmente transformacionais (N=10) embora com (N=1) transacional Classificação Muito Bom	Em 2010/2011 a taxa de transição evoluiu nos 8.º, 9.º, 10.º e 11.º anos. Os resultados externos no ensino básico estão próximos dos nacionais enquanto que o secundário os resultados estão sempre aquém dos valores esperados nos últimos 3 anos. Classificação Bom
E	Líder com características dos 3 estilos de liderança: transformacional (N=23), transacional (N=9) e laissez-faire (N=1) Classificação Excelente	Taxas de transição /conclusão bastante elevadas nos 8.º, 9.º e 11.º anos (acima de 92%) e ligeiramente mais baixa nos 10.º, com maior significado no 7.º e 12.º anos. Cursos profissionais com taxas elevadas de sucesso que rondam os 100%. Os resultados externos estão dentro dos valores esperados. Classificação Muito Bom
F	Líder com características transformacionais (N=14) muito próximo das características transacionais (N=13) Classificação Muito Bom	Taxas de progressão superiores às nacionais. Os resultados externos encontram acima do valor esperado nas provas de aferição de Língua Portuguesa de 4.º ano, em linha com o valor esperado nas provas de aferição de Matemática 4.º ano e Língua Portuguesa 6.º ano e aquém do valor esperado na disciplina de Matemática 6.º ano. Percentagens de classificações positivas superiores à média nacional nos anos 2008/2009 a 2010/2011. Classificação Muito Bom

Fonte: Relatórios de AEE e entrevistas a diretores de escolas

Numa primeira leitura podemos dizer que todos os líderes têm características do estilo de liderança transformacional. Apenas um diretor apresenta características de um único estilo. Quanto ao estilo laissez-faire só um diretor tem presente uma característica do mesmo. Os diretores das escolas A, B e D apresentam poucas características do estilo de liderança transacional (5, 3 e 1, respetivamente).

Nas escolas em análise não existe classificação do domínio Liderança inferior à classificação do domínio Resultados escolares. Esta situação leva-nos a inferir que os líderes em questão trabalham para a obtenção de bons resultados, como afirma um dos nossos inquiridos “é evidente que todos nós queremos melhores resultados e não podemos estar satisfeitos com os resultados que temos” (EC39) preocupando-se com a

organização que lideram que também é corroborado pela literatura tratada. Esta é uma característica do estilo de liderança transformacional, essencialmente pedagógica. Contudo é frequente depararem-se com dificuldades, nomeadamente socioeconómicas: “têm sido uns meses ou uns anos complicados” (EC157), ou falta de recursos “eu espero que para o ano possamos ter mais recursos” (EC197) que faz com que os resultados não sejam os desejados. De acordo com Ferrer (2003), estas são variáveis extrínsecas que explicam o sucesso e insucesso dos alunos.

Em relação aos resultados escolares da escola A, estes situam-se acima da média esperada para este grupo de referência no 4.º e 6.º anos, sendo que o 9.º ano se encontra aquém. O estilo de liderança é maioritariamente transformacional, com quatro características transacionais que têm a ver com o premiar ou sancionar comportamentos, e a coordenação de interesses através da negociação na resolução de conflitos. Esta instituição, tanto no domínio Liderança e gestão, como no domínio Resultados escolares, tem como classificação Bom, o que nos leva a inferir que existe relação entre estes dois domínios.

No que concerne à escola B, os Resultados escolares encontram-se abaixo da média nacional, sem que haja evolução dos mesmos. O estilo de liderança é maioritariamente transformacional com apenas três características transacionais. Estas têm a ver com o estabelecimento de objetivos independentes pelo líder e pelos restantes membros da instituição. No nosso entender, esta é uma das características que mais definem este estilo de liderança o que nos leva a afirmar que existe indícios deste estilo de liderança no comportamento deste diretor. Será também importante referir que o mesmo não tem habilitações para o cargo de diretor, segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, possuindo, no entanto, experiência para exercer o cargo, que adquiriu enquanto membro da equipa da direção. Como a classificação dos dois domínios em análise é Suficiente, também podemos concluir que poderá haver relação entre os dois domínios.

Fazendo a análise das características do estilo de liderança transformacional da escola C verificamos que é um diretor que trabalha para o benefício da escola e dos seus subordinados e preocupa-se com o bem do grupo, da organização ou da sociedade como um todo, tolera e fomenta a expressão de pontos de vista diferentes dos seus, trata os professores como indivíduos fomentando valores de lealdade, de justiça, de honestidade, de direitos humanos, de verdade, de franqueza, de harmonia e de trabalho sério.

se nós tivermos o cuidado de ser corretos com as pessoas (EC154) e ser verdadeiros para as pessoas (EC155) e tratarmos todos de igual modo, ou seja todas as pessoas tem o direito a ter as mesmas oportunidades, acho que isso contribui muito para que as pessoas se sintam bem no local de trabalho. (EC156)

Estas características são importantes, levam ao bem-estar da comunidade educativa, mas não fazem com que os resultados escolares melhorem, situando-se no geral abaixo dos valores esperados. Segundo o relatório de AEE a classificação desta escola no domínio Liderança e gestão foi de Bom, mas os Resultados escolares foram classificados de Suficiente. Esta relação pode ser posta em causa pelas variáveis socioeconómicas, falta de recursos ou outras como o comprovam os vários estudos realizados sobre o sucesso e insucesso escolar sendo também corroborados pelo diretor desta escola.

Relativamente à escola D, referimos que se verifica evolução positiva nos resultados escolares, estando próximos dos valores nacionais no ensino básico, sendo que os valores do ensino secundário continuam aquém dos valores esperados. O líder desta escola tem características essencialmente transformacionais, com apenas uma característica transaccional e que tem a ver com a coordenação de interesses através da negociação na resolução de conflitos. A classificação do domínio Liderança e gestão é de Muito Bom e do domínio Resultados escolares é de Bom. Podemos inferir que, dada a evolução verificada nos resultados escolares, e o trabalho realizado na prevenção do insucesso como é exemplo o Projeto “TurmaMais” ao qual a escola aderiu, prevê-se que futuramente a classificação do domínio Resultados escolares possa acompanhar a classificação do domínio Liderança e gestão.

Os diretores das escolas E e F têm características transformacionais, mas também têm bastantes características transaccionais que se situam essencialmente no estabelecimento de objetivos independentes dos líderes e dos restantes elementos da comunidade educativa, e com a intervenção do líder para premiar ou sancionar os outros. Parece-nos que existe um certo equilíbrio na forma de atuar com características transformacionais e transaccionais como o comprova o diretor da escola E.

O diretor tem o seu papel não deve de abdicar dele (EE238). Deve é delegar nos vários órgãos, algumas dessas responsabilidades da melhoria de resultados e da procura de melhoria constante de resultados (EE239), mas deve pedir contas a seguir, e é esse o seu papel e é este equilíbrio que é preciso. (EE240)

O diretor da escola F reconhece as consequências que advém de um estilo mais autoritário e está disposto a fazer autossacrifícios para alterar o seu comportamento:

É uma coisa que eu tenho estado a aprender, e esta aprendizagem na questão de V.N., ajudou-me muito nisto, porque fez-me perceber que não posso estar em todo o lado ao mesmo tempo. (EF218)

Estas duas escolas, E e F, caracterizam-se pela classificação de Muito Bom no domínio Resultados escolares. No domínio Liderança e gestão a classificação, segundo o relatório de AEE, é de Excelente e Muito Bom, respetivamente. Podemos dizer que relativamente à escola F a classificação é igual podendo existir relação entre as duas, enquanto que, na escola E, a diferença das classificações dos domínios em análise pode ser justificada pelas variáveis extrínsecas de acordo com Ferrer (2003).

No quadro político atual, em que as escolas estão em constante mudança, quer em termos organizacionais, quer em termos pedagógicos, os seus líderes apresentam essencialmente características transformacionais, pois todos estão preocupados e querem melhorar os resultados das instituições que lideram, o que não quer dizer que, na sua forma de atuar, não estejam características transacionais e até *laissez-faire*.

De acordo com o nosso estudo, podemos dizer que as escolas com classificações mais altas (Muito Bom e Excelente) os seus líderes apresentam características não só transformacionais mas também um grande número de características transacionais e até uma característica do estilo *laissez-faire*, o que nos leva a inferir que a existência de características de vários estilos de liderança está na esteira de melhores resultados escolares. Contrariamente, as escolas com predomínio de um único estilo de liderança a classificação nos dois domínios é Suficiente.

Por fim podemos dizer que, quer se trate de classificações mais elevadas (Muito Bom, Excelente), ou mais baixas (Suficiente) e, tendo em consideração as justificações apresentadas na diferença de resultados entre os domínios Liderança e gestão e Resultados escolares, e a aproximação das classificações, podemos inferir que existem indícios de relacionamento entre os dois domínios em estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do trabalho de investigação empírica “ Liderança e resultados escolares - indícios de uma relação. Um estudo a partir de relatórios de avaliação externa de escolas” prendeu-se com as nossas motivações sobre o tema, pelo facto de perçecionarmos em várias escolas por onde passámos diferentes estilos de liderança. Considerámos interessante verificar qual seria a influência que cada estilo de liderança exercia nos resultados dos alunos. Para a concretização do trabalho efetuámos uma pesquisa intensa, primeiro ao nível da bibliografia sobre os dois temas centrais (Liderança e Resultados escolares) e depois ao nível dos instrumentos de investigação utilizados (relatórios de avaliação externa de escolas e entrevistas a diretores de escolas).

Numa primeira análise aos relatórios de AEE, onde fizemos o levantamento das classificações obtidas por cada escola/agrupamento nos domínios “Resultados” e “Liderança e gestão”, decidimos efetuar entrevista aos diretores de 8 escolas/agrupamentos tendo como critério combinações das classificações em análise e que tivessem passado pelo processo de AEE no 2.º ciclo avaliativo. Contudo foram realizadas apenas 6 entrevistas, pois algumas escolas já não reuniam os critérios estabelecidos.

Da triangulação de toda a informação obtida, procurámos responder às questões de investigação que guiaram o nosso trabalho. De forma resumida, aferimos as respostas para cada uma das seguintes questões:

1. Como se caracterizam as escolas ao nível da liderança e dos resultados?

A **escola A** obteve a classificação Bom no domínio Liderança e gestão e Bom no domínio Resultados.

O seu diretor preocupa-se em melhorar os resultados na escola, orientando a sua atuação para a formação integral dos alunos. Foi por isso que se candidatou a este cargo que exerce já há 18 anos. Verifica-se, assim, conforto pelo papel que assume e relativamente à relação que estabelece com as pessoas com quem trabalha. Nas tomadas de decisão a nível organizacional e pedagógico, aconselha-se com os colegas da direção ou com os coordenadores de departamento, valorizando muito as lideranças intermédias. No relacionamento com os outros, enquanto líder preocupa-se em reconhecer o mérito das

peessoas com quem trabalha e utilizar o reforço positivo para premiar os bons exemplos. Este aspeto leva à motivação das pessoas com quem trabalha, o que segundo Bolívar (2012) conduz à melhoria dos resultados. É sua preocupação escolher os melhores para o desempenho de funções específicas com base nas competências e perfil de cada um.

Os resultados escolares estão próximos dos valores medianos, quando comparados com outras escolas do mesmo grupo de referência. Os resultados internos situam-se acima da média esperada para este grupo de referência nos 4.º e 6.º anos que são confirmados pelos bons resultados nas avaliações externas. O 9.º ano situa-se aquém dos valores esperados tanto a nível interno como a nível externo. O diretor corrobora e justifica estes resultados devido “às baixas expectativas escolares dos alunos” (RA15) e “à fraca participação dos encarregados de educação no processo educativo” (RA16). O abandono escolar é quase inexistente. A participação na vida da escola por parte dos alunos, o envolvimento em ações de solidariedade, e a inexistência de casos graves de indisciplina têm um impacto positivo na avaliação dos resultados escolares nesta escola.

A **escola B** obteve a classificação de Suficiente no domínio Liderança e gestão e Suficiente no domínio Resultados escolares.

O diretor desta escola apresenta-se como detentor de um estilo democrático que se evidencia pela valorização das lideranças intermédias, conferindo-lhes autoridade no desempenho de funções. Quanto às tomadas de decisão aconselha-se com os colegas da direção. Contudo, não tem problemas em tomar decisões sozinho em caso de urgência ou quando não se verifica consenso entre as pessoas. Mas uma das suas principais características centra-se na relação com os outros, tratado cada indivíduo como um ser único, procurando a “parte afetiva” (EB117), “através do diálogo” (EB123), “ouvindo as pessoas” (EB124, “anotando as suas queixas” (EB125), “prestando-lhes atenção e mostrando-lhes a sua importância” (EB127). Rege-se pelo princípio da justiça quer na organização e afetação de recursos quer na constituição de turmas e elaboração de horários.

Quanto aos Resultados escolares, situam-se abaixo da média nacional, sem se registar qualquer evolução. Os resultados internos situam-se abaixo dos valores esperados para este grupo de referência no 1.º e 2.º ciclos, embora no 3.º ciclo se situem acima destes referenciais. Os resultados externos situam-se abaixo da mediana para escolas do mesmo grupo de referência. O diretor corrobora e justifica estes resultados, de acordo

com Ferrer (3003), pelo baixo nível socioeconómico e cultural dos alunos e das famílias e do meio envolvente que se traduzem na falta de interesse e motivação dos alunos e na fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar. A escola preocupa-se com o abandono escolar para o qual criou um projeto específico (O ninho) que resultou na redução do abandono, sendo neste momento inexistente. Os alunos participam na vida da escola e em ações de solidariedade, mas não são corresponsabilizados no estabelecimento de normas e de códigos de conduta o que se traduz num considerável número de casos de indisciplina.

A **escola C** registou a classificação de Bom no domínio Liderança e gestão e de Suficiente no domínio Resultados escolares.

Este diretor revela gosto por desempenhar o cargo, salientando que o poder e as tomadas de decisão devem ser geridos de forma democrática, equilibrada e partilhada. Dá particular importância à promoção do sucesso educativo e à valorização pessoal dos alunos. Valoriza as lideranças intermédias, orientando-as nos seus cargos. Uma das suas principais características, que fez questão de frisar várias vezes na entrevista, é o respeito pelas pessoas, a maneira como as trata e o trabalho em prol do bem da sua escola. Pauta-se pelos princípios da honestidade autenticidade e trabalho sério. É adepto do trabalho colaborativo.

No que concerne aos Resultados escolares, no geral situam-se abaixo dos valores esperados para escolas de contexto análogo. Os resultados internos situam-se aquém e em linha com os valores esperados no 3.º ciclo e ensino secundário, e acima dos valores esperados nos 1.º e 2.º ciclos. Os resultados externos situam-se aquém e muito aquém dos valores esperados para escolas do mesmo grupo de referência com exceção do 6.º ano na disciplina de Matemática onde os resultados se situam acima do valor esperado e próximo da mediana. O diretor justifica estes resultados, de acordo com Ferrer (3003), pelo baixo nível socioeconómico e cultural dos alunos e das famílias e do meio envolvente que se traduzem na falta de interesse e motivação dos alunos e na fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar. Aponta os professores, os alunos, as famílias e o meio em que estão inseridos como variáveis na explicação dos resultados escolares. O abandono escolar regista valores residuais. Os alunos participam na vida da escola e em ações de solidariedade. A escola ainda se caracteriza-se por um clima de respeito mútuo entre os diferentes membros da comunidade educativa.

A **escola D** obteve a classificação Muito Bom no domínio Liderança e gestão e Bom no domínio Resultados escolares.

O diretor desta escola caracteriza-se pela abertura e receptividade às propostas dos vários atores educativos (RD109), pelo trabalho colaborativo, pela valorização das lideranças intermédias e pelo desenvolvimento de projetos parcerias e soluções inovadoras que têm um impacto positivo nos resultados dos alunos. Na relação com os pares pauta-se pela honestidade. Os critérios estabelecidos para a constituição de turmas, elaboração de horários e distribuição de serviço são do conhecimento de toda a comunidade escolar.

Quanto aos Resultados escolares, no que se refere aos resultados internos, houve evolução nos resultados dos 8.º, 9.º, 10.º e 11.º anos. Segundo o diretor, os resultados do ensino básico são bons mas os do ensino secundário não são tão bons como o comprovam os resultados externos no ensino básico que estão próximos dos nacionais, enquanto que no secundário estão sempre aquém dos valores esperados nos últimos 3 anos. Vislumbra-se nas respostas dadas pelo diretor na entrevista, a procura constante de soluções para combater o insucesso. Não existe abandono escolar. Os alunos estão envolvidos na vida da escola, embora não tenham participado nos documentos estruturantes, e estão envolvidos em ações de solidariedade que são uma preocupação da escola. O cumprimento das regras e disciplina por parte dos alunos proporciona um ambiente seguro na escola.

A **escola E** registou classificação de Excelente no domínio Liderança e gestão e Muito Bom no domínio Resultados escolares.

O diretor desta escola focaliza-se no desenvolvimento profissional da comunidade educativa, incluindo o seu próprio. Contudo dá muita importância às competências humanas. Têm uma visão estratégica clara, com objetivos bem definidos, mas que por vezes fica limitada pela falta de recursos. O relatório de AEE aponta para a valorização das lideranças intermédias que, segundo o próprio diretor, o faz conscientemente com algum esforço da sua parte pois tem maior facilidade em centrar todos os poderes na sua pessoa. Aconselha-se com os outros profissionais, mas decide sozinho. Rege-se pelo princípio da equidade e igualdade de oportunidades na mobilização de recursos, nas práticas de organização e afetação de recursos. Difere da maioria dos diretores ao ter como critério a heterogeneidade na constituição dos grupos e das turmas.

Quanto aos Resultados escolares, tanto a nível interno como externo, registam-se resultados com elevadas taxas de sucesso. Os 9.º e 12.º anos estão dentro dos valores esperados. Registou-se uma taxa de sucesso nos 7.º, 8.º e 9.º anos de 62,0%, 94,0% e 97,0%. No ensino secundário, esta taxa localizou-se nos 88,9%, 92,1% e 60,2%, nos 10.º, 11.º e 12.º anos, sucessivamente. Os resultados nos exames nacionais do ensino básico encontram-se aquém do valor esperado em Língua Portuguesa. Em Matemática, estava em linha com o mesmo valor, tal como a média das classificações nos exames nacionais do ensino secundário nas disciplinas de Português e de Matemática. São registados alguns casos de abandono escolar que são da preocupação do diretor e de toda a escola. Os alunos participam de forma ativa na vida da escola e em ações de solidariedade. Apesar do bom ambiente educativo existente na escola, registam-se alguns casos de indisciplina, para os quais o diretor responsabiliza todos os agentes envolvidos e atua em tempo útil.

A **escola F** obteve classificação de Muito Bom no domínio Liderança e gestão e Muito Bom no domínio Resultados escolares.

Para justificar esta classificação, a nível de Liderança, o diretor tem princípios bem definidos apontando estratégias de como os deve alcançar. Valoriza as lideranças intermédias, mas considera importantes a supervisão e a prestação de contas. Ouve as pessoas com quem trabalha, principalmente as que têm opiniões diferentes das suas, para formar a sua opinião e tomar decisões. Na relação com os outros, expõe as pessoas aos seus elogios ou sanções como forma de mobilizar as pessoas. Rege-se por princípios da igualdade e equidade, quer nas práticas de organização e afetação de recursos, quer na constituição dos grupos turma, sempre do ponto de vista pedagógico.

Quanto aos Resultados escolares, tanto a nível interno como externo, registam valores superiores aos níveis nacionais, encontrando-se acima dos valores esperados. As taxas de sucesso nos 4.º e 6.º anos situam-se acima do valor esperado, registando-se médias superiores às nacionais. O mesmo se comprova nos resultados externos em Língua Portuguesa no 4.º ano. Estes valores encontram-se em linha com o valor esperado na disciplina de matemática 4.º ano e língua portuguesa 6.º ano e aquém do valor esperado na disciplina de Matemática 6.º ano. Não existe abandono escolar. Os alunos participam na vida da escola e em ações de solidariedade. Vive-se um bom ambiente educativo, consequência do cumprimento das regras e disciplina por parte dos alunos.

2. Que estilos de liderança existem nas escolas?

Das seis escolas/agrupamentos em análise apenas o diretor da escola C apresenta unicamente características do estilo de liderança transformacional. O diretor da escola E apresenta características dos três estilos de liderança (transformacional, transacional e laissez-faire). Quanto aos diretores das escolas A, B, D e F, apresentam características do estilo transformacional e do estilo transacional. Contudo, o diretor da escola F é o que apresenta um número de características transformacionais muito próximo das características transacionais. Podemos, no entanto, inferir que todos os inquiridos se centram numa liderança pedagógica pois desenvolvem esforços para a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos.

3. Quais as prioridades dos diretores para fomentarem o sucesso escolar dos alunos?

Todas as escolas dão particular atenção à melhoria dos resultados escolares. Para isso integram e desenvolvem vários projetos que visam o sucesso educativo. Muitos destes projetos passam pela vertente social de integração de toda a comunidade educativa e pelos recursos com que cada escola pode contar. Destacam-se alguns exemplos, como as “turmas de perfil”, o “Projeto EPIS”, o “Projeto Fénix”, o Projeto “TurmaMais”, salas multissaberes, os apoios pedagógicos acrescidos, as tutorias, e o trabalho colaborativo entre professores. Um outro aspeto apontado é a formação e qualificação profissional e a motivação dos professores.

4. Que relação existe entre o estilo de liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos?

Facilmente podemos inferir que, segundo os relatórios de AEE, a classificação do domínio Liderança e gestão e do domínio Resultados escolares, ou coincidem na maioria das escolas, ou estão muito próximas. Mas também podemos perceber que esta classificação tem por base um conjunto de indicadores apresentados pela IGEC direcionados para a visão do líder sobre a organização que lidera e tem por base as competências do diretor de escola apresentadas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Não é linear afirmar que

um excelente líder corresponde a um determinado estilo de liderança ou um líder suficiente corresponde a um outro estilo de liderança. Contudo, podemos inferir que os melhores resultados escolares, classificados com Muito Bom, são de escolas cujos líderes apresentam características de mais que um estilo de liderança. Na escola (escola C) em que o diretor apresentava características de um único estilo de liderança, a classificação no domínio dos Resultados escolares foram os mais baixos (Suficiente). Isto pode ser um indício de que os líderes devem integrar características de diferentes estilos de liderança. Na esteira de Cunha e Rego (2009) os vários estilos de liderança complementam-se. Isto comprova que existe relação entre a liderança e os resultados escolares, não se destacando um estilo de liderança em particular com influência nos resultados escolares.

Constrangimentos ao estudo

Na realização do nosso estudo, deparámo-nos com alguns constrangimentos. As reformulações na estrutura da organização da rede escolar do ensino público, estabelecidas pelo Ministério da Educação e Ciência, na agregação de escolas até final do ano letivo 2012/2013, levou a alterações muito recentes na constituição dos órgãos de administração e gestão das escolas. Dois dos possíveis diretores de escolas/agrupamentos que deveriam integrar o nosso estudo por reunirem as condições estabelecidas na seleção previamente estabelecida, não tinham passado pelo processo de AEE, pois integravam agora a Comissão Administrativa Provisória e não tinham feito parte da anterior direção. Sendo assim, não nos fez sentido realizar as entrevistas nestas instituições. Um outro constrangimento teve a ver com a nossa disponibilidade enquanto investigadoras e a disponibilidade dos entrevistados serem difíceis de coincidir devido a limitações de horários de trabalho. Contudo, nunca foram colocados entraves às propostas apresentadas pelos entrevistados mas sim uma tentativa de conciliar datas. O estudo prolongou-se no tempo, mas foi realizado.

Ao percecionarmos os estilos de liderança dos diretores de escola/agrupamento através da entrevista, sentimos que a informação recolhida podia ser complementada por inquéritos por questionários a outros atores educativos. Contudo, devido ao limite de tempo que tínhamos para a realização do estudo, não foi exequível a sua realização.

Perspetivas para futuras investigações

Tendo em conta os constrangimentos apresentados, as nossas sugestões para um estudo futuro vão no sentido de alargar a investigação a outras escolas que reúnam as condições anteriormente estabelecidas. Por outro lado, e para melhor percebermos os estilos de liderança dos diretores, sugerimos que o estudo seja ampliado a outros atores educativos, através de inquérito por questionários, o que tornaria a recolha de dados mais abrangente e profunda. Consideramos, também que seria interessante introduzir mais uma variável no estudo que realizámos, a cultura escolar.

Num balanço final consideramos que, apesar de a nossa experiência no que concerne à prática da investigação educativa ser de principiante, o trabalho realizado se constituiu como uma etapa importante no nosso desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (4ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bica, J. & Sousa, F. (2011). Rankings e qualidade percebida nas escolas secundárias do Algarve. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 93-109.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Londres: King's College London School of Education.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Caixeiro, C. (2013). *Liderança e cultura organizacional. O impacto da liderança do director na cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Tese de doutoramento. Évora: Universidade de Évora. Retirado em 2013-11-03, de <http://hdl.handle.net/10174/11416>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. (2009). *A avaliação externa contribui para a melhoria das escolas? Comunicação apresentada no Seminário “Avaliação das escolas: auto-avaliação e avaliação externa (2006-2009)”*, Porto, 28 de abril e 15 de maio de 2009.
- Clímaco, M. (2010). Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo. *Actas do Seminário realizado no CNE em 20 de Setembro de 2010*. (pp. 69-110). Lisboa: CNE (Conselho Nacional de Educação).
- Cunha, M. & Rego, A. (2009). *Liderar* (2ª ed). Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fialho, I. (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In J. B. Nico (Coord.), *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no sul de Portugal* (pp.262-271). Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo,
- Fialho, I., Laranjeira, A., Lavado, A., & Paulino, Z. (2010). Avaliação de escolas do Alentejo. O que dizem os relatórios da avaliação externa? Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC. *Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação*. Universidade de Évora. Retirado em 2013-10-04, de <http://hdl.handle.net/10174/5095>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Gatti, B. (2008). *Construindo caminhos para o sucesso escolar*. Brasília: UNESCO, Inep.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência (2013). Avaliação Externa das escolas 2011-2012 – Relatório. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado, em 2013-10-02 de <http://www.ige.min-edu.pt>
- IGEC (2013) - Relatórios de Avaliação Externa de Escolas (http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treelID=03/01/03/00&auxID=)
- Jesuino, J. (2005). *Processos de liderança* (4ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Justino, D.; Pascueiro, L.; Franco, L.; Santos, R.; Almeida, S. & Batista, S. (2014). *Atlas da educação – Contextos sociais e locais de sucesso e insucesso. Portugal, 1991-2012*. Lisboa: Cesnova.
- Levine, T. (2011). *Experienced teachers and school reform: Exploring how two diferente professional communities facilitated and complicated change*. Improving Schools. Retirado em 2011-10-31 de <http://imp.sagepub.com/content/14/1/30>
- Martins, M. F. (2011). Os rankings das escolas em Portugal: Explorando alguns dos seus efeitos. *Revista eletrónica da educação*, 5 (1), 91-109.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ministério da Educação (2011). Grupo de trabalho para a avaliação externa das escolas. *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa das escolas - Relatório Final*. Retirado em 2013-10-04, de www.ige.min-edu.pt
- OECD – PISA (2012). Results in Focus. What 15-years-olds know and what they can do with what they know. *Programme for International student Assessment*. Retirado em 2014-04-27, de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD (2009). Criação de ambientes eficazes para o ensino e aprendizagem: primeiros resultados do inquérito internacional da OCDE sobre ensino e aprendizagem. *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Sumário em Português. Retirado em 2014-04-27 de <http://www.oecd.org/edu/school/43021685.pdf>
- Oliveira, P.; Clímaco, M.; Carravilla, M.; Sarrico, C.; Azevedo, J. & Oliveira, J. (2006). *Relatório final das actividades do grupo de trabalho para a avaliação das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, M., & Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes1. Banco de Portugal. *Boletim Económico*, pp.63- 88. Retirado em 2014-08-13 de http://www.bportugal.pt/pt-PT/EstudosEconomicos/Publicacoes/BoletimEconomico/Publicacoes/Bol_Econ_junho2014.pdf
- Perremoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Caderno de pesquisa-119*, 9- 27.

- Ramalho, G., Ferrer, A. & Perrenoud, P. (2003). *Avaliação dos resultados escolares – Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições ASA.
- Sarroeira, L. (2011). *Liderança escolar e cultura profissional dos professores: que relação(ões)? Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas – protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaciago, C. (2005). *As Regras da liderança*. Lisboa: Editorial Presença.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho
- Despacho conjunto n.º 370, de 3 de maio
- Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março
- Despacho n.º 20513/2008
- Despacho Normativo n.º 102/90, de 12 de Setembro de 1990
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012
- Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro