



POLÍTICAS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA:

CONTRATOS DE AUTONOMIA DAS ESCOLAS E MODELOS DE GOVERNANÇA

Maria Helena Santos Gregório

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORA: Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas

ÉVORA, novembro 2015



Dedico este trabalho a minha mãe Maria
e *in memoriam* de meu pai Adriano

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este, longo e demorado, trazem ao nosso caminho muitas pessoas. Umhas já cá estavam, outras surgiram, outras reapareceram, outras partiram e outras estiveram sempre lá. Quero expressar os mais sinceros agradecimentos:

A orientadora, Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas, por toda a disponibilidade manifestada em todos os momentos e por todo o apoio e sugestões ao longo de todo este trabalho.

A toda(o)s a(o)s colegas do Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação da FCHS-UAlg, em especial à Professora Doutora Sandra Valadas e à Professora Doutora Carla Vilhena, por todo o apoio, atenção e disponibilidade.

E à D. Ana, D. Carla, D. Elsa, D. Isabel, Dra. Françoise e ao Dr. Nuno e em especial à D. Dulcelina e à Dra. Conceição por estarem sempre e incansavelmente pronta(o)s para apoiar e incentivar.

À Bernadete Sequeira pelo apoio, partilha e troca de ideias.

À Júlia Ferreira, pelo apoio, incentivo, partilha e troca de ideias e urbanidade (em todo o trabalho desenvolvido em conjunto).

Ao Professor Doutor António Gomes Ferreira e ao Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Ferreira, por todo o incentivo e apoio.

Ao Dr. Francisco Palaré por toda a consideração e disponibilidade sempre manifestada.

Ao Dr. Rogério Bacalhau, por toda a atenção e disponibilidade.

Ao Dr. Manuel Nora, pela sua disponibilidade e amabilidade.

A todos os diretores, docentes e colaboradores das escolas que souberam acolher sempre este trabalho e se disponibilizaram a partilhar as suas experiências.

A Professora Doutora Helena Damião por todo o apoio, incentivo e troca de ideias.

A Ana Margarida Cavaco e ao Rui Guerra, por todo o apoio, incentivo e disponibilidade.

A Filipa Margarida Pinheiro pelo apoio, incentivo e carinho.

Ao Rui, à Luísa, à Marta e à Mónica Lopes, por tudo.

Ao meu Carlos, por tudo.

A Isabel Guerreiro, a amiga de todas as horas, independentemente das distâncias.

Aos restantes familiares, amigos e colegas por todo o apoio e incentivo.

Aos meus formandos e aos meus alunos por tudo o que me têm ensinado.

In memoriam, de meus avós Manuel e Maria, João e Rita, bisavó Rita, tia Francisca, madrinha Catarina, padrinho José Luís e tia Maria Antónia, por tudo o que me ensinaram e por nunca o esquecer.

Políticas de gestão e organização educativa: Contratos de autonomia das escolas e modelos de governança

Resumo

Esta investigação desenvolveu-se com o propósito de compreender as políticas de gestão e organização educativa, emergentes da modalidade dos contratos de autonomia das escolas, que poderiam inserir-se em modelos de governança pré-existentes ou inovadores. Para tal, propusemo-nos analisar e compreender o modo como o contrato de autonomia determina ou influencia a gestão das organizações escolares.

Ao longo das últimas décadas, no Portugal democrático, as organizações educativas e a descentralização e a autonomia têm recebido bastantes desenvolvimentos ao nível do estudo teórico e ao nível da implementação prática. As diversas políticas educativas, apresentadas pelo Legislador, bem como a autonomia escolar e a avaliação de escolas, têm sido alvo de debates densos e alargados a todos os quadrantes da vida social, tal como os aspetos que se prendem com a contratualização aplicada ao contexto educativo.

Seguimos a metodologia de investigação qualitativa e optámos pelo estudo de casos múltiplos, em duas escolas da região algarvia. Para a análise dos dados recolhidos junto de gestões escolares (de topo e lideranças intermédias), utilizámos a análise de conteúdo, foi realizada através do programa de análise qualitativa MAXQDA 10. Os resultados apurados são apresentados em três estudos que seguem três abordagens diferentes e complementares: análise global; análise por caso; e análise por protagonista.

Encontramos, nos resultados apurados, bastantes indicadores referentes a descrições sobre o modo como se vivenciam, do dia-a-dia das escolas, os processos de gestão e de liderança. Estes não se referem apenas ao contratualizado e ao modo como as escolas tiveram que criar condições para a sua aplicação, mas também a dimensões de ação e de intervenção emergentes desta contratualização, em vários âmbitos e extensões do desenvolvimento organizacional e profissional. Destacam-se aspetos relacionados com a prestação de um serviço educativo com mais sucesso; “papéis” desempenhados pelas lideranças intermédias, que se tornaram mais assertivas e com uma ação mais robusta; e ainda aspetos que se prendem com a adequação de procedimentos de autoavaliação mais eficazes, com vista a obtenção de melhores resultados dos alunos.

Palavras-chave: políticas educativas, organizações escolares; autonomia; contratos de autonomia; avaliação; liderança, articulação curricular; governança

Educational management and organization policies: school autonomy contracts and governance models

Abstract

We developed this research with the purpose of understanding the policies of school management and organization that emerged from the school autonomy contracts modality that could be inserted in innovative or preexistent models of governance.

With the aim of analyzing and comprehending the ways in which the autonomy contract set or influences the management of school organizations. Educational organizations and decentralization and autonomy received, in the democratic Portugal, over the last decades several developments both at theoretical and practical level. The several educational policies disposed by the legislator as well as the autonomy and assessment of the schools have been targeted has debated areas from all the social life areas, as well as some aspects regarding the appliance of contracts to the educational context.

For the research we used a qualitative methodology and chose the multiple case study on two schools from the algarvian area to describe and analyze the collected data. For the content analysis we used the MAXQDA 10 computer analyzing program and chose to present, discuss and analyze the results in three studies that have three different but complementary approaches to the same gathered data (a global analysis, a case to case analysis and educational actor).

Over the analysis of the gathered data we found several indicators regarding the way of living the everyday life by the educational actors in the schools. These indicators do not to refer only to the areas contractualized and to the ways created to implement it, as also to several aspects that emerged from that, at several levels and dimensions of organizational and professional development. Some aspects regarding the educational service providence with more success for all students, other aspects regarding the reinforcement of the distributed leadership and others yet regarding the implementation of self-assessment procedures, more adequate to pursue better academic results for students.

Key words: educational policies; school organizations; autonomy; school contracts; assessment; leadership, curriculum articulation; governance

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I PARTE.....	7
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
CAPÍTULO I.....	8
ORGANIZAÇÃO, GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS	8
INTRODUÇÃO.....	8
1. Gestão de organizações educativas.....	8
1.1. As organizações educativas.....	9
1.2. O conceito de gestão de organizações educativas.....	12
1.3. Desenvolvimento das teorias da gestão escolar	13
1.4. Abordagens simbólicas; imagens e metáforas no estudo das organizações educativas.....	17
2. Perspetivas sobre gestão educativa	21
2.1. Desenvolvimento da gestão educativa	21
2.2. O movimento da descentralização em educação.....	25
2.3. A gestão escolar centrada na escola, gestão local e autogestão	27
2.4. Gestão escolar: comparação internacional	30
3. O modelo de governança em educação de Ron Glatter	33
3.1. Estrutura de modelos de governança em Educação	34
CAPÍTULO II.....	38
GESTÃO E AUTONOMIA DE ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL	38
INTRODUÇÃO.....	38
1. Os sistemas educativos e a gestão das escolas.....	39
2. Desenvolvimento da gestão escolar no Portugal democrático.....	41
2.1. Modelos de gestão da escola pública portuguesa.....	50
2.2. Implicações dos documentos legais na gestão escolar	56
3. Contratos de autonomia e desenvolvimento das escolas públicas portuguesas.....	60
3.1. O conceito de autonomia.....	64
3.2. Os contratos de autonomia das escolas públicas em Portugal	67
3.3. Os contratos de autonomia na legislação portuguesa.....	68
3.4. A natureza do contrato de desenvolvimento da autonomia.....	72

3.5.Melhoria do serviço público de educação e governação por contrato	73
3.6.A construção de um contrato de autonomia de uma escola pública em Portugal	74
4.Nova abordagem à gestão das escolas públicas em Portugal	75
4.1.Novos modos de regulação	78
4.2.Os modelos da autonomia (Barroso, 1996).....	80
CAPÍTULO III	85
LIDERANÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL.....	85
INTRODUÇÃO.....	85
1. Conceito de liderança e de liderança escolar	85
1.1.Efeitos e impactos do conceito de liderança nas escolas	87
2.Liderança e gestão	88
3.Descentralização e autogestão em educação e liderança escolar.....	90
4.Abordagens teóricas ao estudo da liderança	91
4.1.A teoria dos traços de liderança	91
4.2.Teoria behaviourista/comportamentalista da liderança.....	93
4.3.Teorias contingenciais da liderança	94
4.4.Abordagem transformacional da liderança	95
5. Liderança para a melhoria da escola.....	97
5.1. Projetos de estudo da liderança educativa.....	97
CAPÍTULO IV	101
AVALIAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL.....	101
INTRODUÇÃO.....	101
1.Conceito e definição de avaliação	102
2.A Avaliação de escolas públicas.....	105
3.O desenvolvimento da avaliação de escolas no plano internacional	107
3.1.A influência das agências internacionais e dos seus estudos	108
4.O desenvolvimento da avaliação de escolas em Portugal.....	109
4.1.O movimento das escolas eficazes (<i>school effectiveness</i>).....	110
4.2.O movimento da melhoria das escolas (<i>school improvement</i>).....	111
4.3.O movimento da <i>melhoria eficaz</i> da escola	112
4.4.O Observatório da Qualidade da Escola	113
4.5.Projeto Qualidade XXI.....	113
4.6.Programa de avaliação integrado de escolas	114

4.7.Programa Aferição – Efetividade da Auto-avaliação das Escolas	115
4.8.Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES).....	116
4.9.Projeto Melhorar a Qualidade	116
5.A Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) e o Projeto de Avaliação Externa de Escolas	117
5.1.Programa de avaliação externa de escolas	118
6.A avaliação interna e a avaliação externa da escola pública em Portugal	120
6.1.A auto-avaliação da escola.....	123
6.2.A avaliação externa	127
II PARTE	129
ESTUDO EMPIRICO	129
CAPÍTULO V	130
METODOLOGIA.....	130
INTRODUÇÃO.....	130
1.A metodologia qualitativa de investigação em educação	131
1.1.Problemática da investigação	138
1.2.Objetivos da investigação.....	139
2.Opções metodológicas	141
2.1.O estudo de caso.....	141
2.2.A qualidade da investigação.....	143
3.O campo de estudo: seleção dos casos.....	146
4.Os protagonistas da investigação	149
5.Técnicas e instrumentos de recolha de dados	150
5.1.A entrevista	151
5.2.Construção do guião da entrevista	153
5.3.A análise documental	156
5.4.Observação	158
6.Procedimentos de investigação	159
7.Organização, análise e interpretação dos dados.....	160
7.1.Análise e interpretação dos dados	161
7.2.Análise de conteúdo	162
7.3.A prática da análise de conteúdo.....	164
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	176

INTRODUÇÃO.....	176
CAPÍTULO VI.....	179
ESTUDO 1	179
ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS.....	179
1. Análise da categoria “contrato de autonomia”.....	183
1.1. Análise da subcategoria “negociação do contrato de autonomia”	185
1.2. Análise da subcategoria “responsabilidade e cumprimento”	187
1.3. Análise da subcategoria “identificação com o contrato de autonomia”	188
1.4. Análise da subcategoria “valorização do contrato de autonomia”	189
1.5. Análise da subcategoria “consolidação da escola”	190
1.6. Análise da subcategoria vantagens do contrato de autonomia.....	192
1.7. Análise da subcategoria “práticas de autonomia”	192
1.8. Análise da subcategoria resultados	194
1.9. Análise da subcategoria mais-valia do contrato de autonomia	195
2. Análise da categoria Perfis de Liderança.....	196
2.1. Análise da subcategoria aspetos individuais	197
2.2. Análise da subcategoria conceitos de gestão.....	198
2.3. Análise da subcategoria “ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar”	200
2.4. Análise da subcategoria “delegar”	201
2.5. Análise da subcategoria “lideranças intermédias”	202
2.6. Análise da subcategoria “tomadas de decisão”	203
2.7. Análise da subcategoria “gestão partilhada”	205
2.8. Análise da subcategoria “responsabilidade partilhada das tarefas”	205
2.9. Análise da subcategoria “contexto de gestão”	206
2.10. Análise da subcategoria “planificação estratégica”	207
2.11. Análise da subcategoria “horizontes temporais”.....	209
3. Análise da categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”.....	209
3.1. Análise da subcategoria “práticas de ensino”	211
3.2. Análise da subcategoria “monitorização das aprendizagens”	212
3.3. Análise da subcategoria “avaliação das aprendizagens”.....	214
4. Análise da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”	215
4.1. Análise da subcategoria “identidade própria”	217

4.2. Análise da subcategoria “cultura da escola”	217
4.3. Análise da subcategoria “resultados dos alunos”	219
4.4. Análise da subcategoria “monitorização dos resultados dos alunos”	220
4.5. Análise da subcategoria “validação das práticas”	221
4.6. Análise da subcategoria “desenvolvimento profissional”	222
4.7. Análise da subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”	223
5. Análise da categoria “perspetivas de futuro”	225
5.1. Análise da subcategoria “ganhos e perdas”	226
5.2. Análise da subcategoria “novas diretrizes”	227
5.3. Análise da subcategoria “CA e envolvimento nas políticas educativas”	228
Síntese do capítulo	228
CAPÍTULO VII.....	232
ESTUDO 2	232
ANÁLISE DOS RESULTADOS NA PERSPETIVA DE CADA ESCOLA	232
1.Apresentação e discussão das prevalências por subcategorias apuradas em cada categoria para ambos os casos A e caso B.....	233
2.Apresentação dos indicadores identificados nas subcategorias que emergiram das categorias em estudo.	237
2.1.Análise dos indicadores identificados para a categoria “contrato de autonomia” em ambos os casos.	237
2.2.Análise dos indicadores identificados para a categoria “perfis de liderança” em ambos os casos.....	243
2.3.Análise dos indicadores identificados para a categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo” em ambos os casos.....	249
2.4.Análise dos indicadores identificados para a categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” em ambos os casos.....	253
2.5.Análise dos indicadores identificados para a categoria “perspetivas de futuro” em ambos os casos	258
3. Caraterização dos casos em estudo	259
3.1.Convergências e divergências dos casos em estudo.....	260
Síntese do capítulo	263
CAPÍTULO VIII	266
ESTUDO 3	266

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SEGUINDO O PONTO DE VISTA DOS PROTAGONISTAS	266
1. Apresentação e discussão dos resultados por subcategorias, apuradas em cada categoria para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.....	267
2. Indicadores identificados nas subcategorias que emergiram das categorias em estudo para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.	270
2.1. Análise dos indicadores identificados para a categoria “contrato de autonomia” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.	270
2.2. Análise dos indicadores identificados para a categoria “perfis de liderança” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.	276
2.3. Análise dos indicadores identificados para a categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.	281
2.4. Análise dos indicadores identificados para a categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.	284
2.5. Análise dos indicadores identificados para a categoria “perspetivas de futuro” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.	289
3. Apresentação dos indicadores identificados nas subcategorias que emergiram das categorias em estudo para os protagonistas – subdiretores, adjuntos, professor sénior e assessores das escolas A e B.....	290
Síntese do capítulo	293
CONCLUSÕES	295
BIBLIOGRAFIA	304
ANEXOS	334

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Modelos de governação na educação escolar	34
Tabela 2. A administração das escolas no Portugal democrático	41
Tabela 3. Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010)	43
Tabela 4. Características gerais dos protagonistas	149
Tabela 5. Guião de entrevista realizada	154
Tabela 6. Documentos oficiais recolhidos para análise documental	157
Tabela 7. Codificações atribuídas às Unidades de Contexto primárias (entrevistas) .	167
Tabela 8. Codificações atribuídas às Unidades de Contexto secundárias	167
Tabela 9. Grelha de categorização da análise de conteúdo	170
Tabela 10. Apresentação, codificação e operacionalização das subcategorias CA	171
Tabela 11. Apresentação, codificação e operacionalização das subcategorias PL	172
Tabela 12. Apresentação, codificação e operacionalização das subcategorias PSE/PE	173
Tabela 13. Apresentação, codificação e operacionalização das subcategorias RMO .	174
Tabela 14. Apresentação, codificação e operacionalização das subcategorias PF	175
Tabela 15. Unidades de registo das categorias e subcategorias das entrevistas	180
Tabela 16. Subcategorias da categoria de análise “contrato de autonomia” (N e %) .	184
Tabela 17. Indicadores da subcategoria negociação do contrato de autonomia	185
Tabela 18. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria „negociação do contrato de autonomia“	186
Tabela 19. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria responsabilidade e cumprimento	187
Tabela 20. Indicadores da subcategoria „identificação com o contrato de autonomia“.	188
Tabela 21. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria identificação com o contrato de autonomia	188
Tabela 22. Indicadores da subcategoria „valorização do contrato de autonomia“	189
Tabela 23. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “valorização do contrato de autonomia”	190
Tabela 24. Indicadores da subcategoria „valorização do contrato de autonomia“	191
Tabela 25. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria consolidação da escola	191
Tabela 26. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “vantagens do contrato de autonomia”	192

Tabela 27. Indicadores da subcategoria „valorização do contrato de autonomia“	193
Tabela 28. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “práticas de autonomia”	193
Tabela 29. Indicadores da subcategoria „resultados“	194
Tabela 30. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria „resultados”	194
Tabela 31. Frequência e valor percentual da subcategoria “mais-valia do contrato de autonomia”	195
Tabela 32. Subcategorias identificadas para a categoria “perfis de liderança”	196
Tabela 33. Indicadores da subcategoria “aspetos individuais”	197
Tabela 34. Frequência e valor percentual dos indicadores para a subcategoria „aspetos individuais”	198
Tabela 35. Indicadores da subcategoria “conceitos de gestão“	199
Tabela 36. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria conceitos de gestão	199
Tabela 37. Indicadores da subcategoria “ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar”	200
Tabela 38. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria „ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar”	201
Tabela 39. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria „delegar” ..	201
Tabela 40. Indicadores da subcategoria “lideranças intermédias“	202
Tabela 41. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria lideranças intermédias	203
Tabela 42. Indicadores da subcategoria “tomadas de decisão“	204
Tabela 43. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “tomadas de decisão“	204
Tabela 44. Indicador para a subcategoria “gestão partilhada“	205
Tabela 45. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “responsabilidade partilhada das tarefas“	206
Tabela 46. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “contexto de gestão”	206
Tabela 47. Indicadores da subcategoria “planificação estratégica“	207
Tabela 48. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “planificação estratégica“	208
Tabela 49. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “horizontes temporais“	209

Tabela 50. Subcategorias identificadas na categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”	210
Tabela 51. Indicadores da subcategoria “práticas de ensino“	211
Tabela 52. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria práticas de ensino	211
Tabela 53. Indicadores da subcategoria “monitorização das aprendizagens“	212
Tabela 54. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “monitorização das aprendizagens“	213
Tabela 55. Indicadores da subcategoria “avaliação das aprendizagens“	214
Tabela 56. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “avaliação das aprendizagens“	215
Tabela 57. Subcategorias identificadas na categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”	216
Tabela 58. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “identidade própria”	217
Tabela 59. Indicadores da subcategoria ”cultura da escola”	218
Tabela 60. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria cultura da escola”	218
Tabela 61. Indicadores da subcategoria ”resultados dos alunos”	219
Tabela 62. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria ”resultados dos alunos”	220
Tabela 63. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria ”monitorização dos resultados dos alunos”	221
Tabela 64. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “validação das práticas”	221
Tabela 65. Indicadores da subcategoria “desenvolvimento profissional”	222
Tabela 66. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria ”desenvolvimento profissional”	222
Tabela 67. Indicadores da subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”	223
Tabela 68. Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”	224
Tabela 69. Frequência e valor percentual do indicador “perpetuação do desenvolvido com contrato de autonomia no tempo“	226
Tabela 70. Indicadores da subcategoria ”novas diretrizes”	227
Tabela 71. Frequência e valor percentual dos indicadores para a subcategoria ”novas diretrizes”	227

Tabela 72. Frequência e valor percentual para o indicador para a subcategoria "CA e envolvimento nas políticas educativas"	228
Tabela 73. Frequência e percentagem das unidades de registo das categorias e subcategorias das entrevistas distribuídas por escola A e B	233
Tabela 74. Indicadores da categoria "contrato de autonomia"	238
Tabela 75. Indicadores da categoria de análise "perfis de liderança"	243
Tabela 76. Indicadores da categoria de análise "prestação do serviço educativo/planeamento educativo"	250
Tabela 77. Indicadores da categoria de análise "relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos"	253
Tabela 78. Indicadores da categoria de análise "perspetivas de futuro"	258
Tabela 79. Frequências absolutas das unidades de registo das categorias e subcategorias das entrevistas distribuídas por protagonistas Diretores das escolas A e B	267
Tabela 80. Indicadores da categoria de análise "contrato de autonomia" para os protagonistas – Diretores das escolas A e B	271
Tabela 81. Indicadores da categoria de análise "perfis de liderança" para os protagonistas – Diretores das escolas A e B	276
Tabela 82. Indicadores da categoria de análise "prestação do serviço educativo/planeamento educativo" para os protagonistas – Diretores das escolas A e B	281
Tabela 83. Indicadores da categoria de análise "relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos" para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.	285
Tabela 84. Indicadores da categoria de análise "perspetivas de futuro" para os protagonistas – Diretores das escolas A e B	289

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Percentagens das unidades de registo por categoria em análise	181
Figura 2. Percentagens das unidades de registo para cada categoria em análise nas escolas A e B	236
Figura 3. Freqüências absolutas (N) das unidades de registo das categorias apuradas por categorias das entrevistas distribuídas por protagonistas Diretores das escolas	270

ÍNDICE DE SIGLAS

AVES	Programa Avaliação de Escolas Secundárias
CA	Contrato de Autonomia
CAA	Conselho de Acompanhamento e Avaliação
CAF	<i>Common Assessment Framework</i>
CAQDAS	<i>Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software</i>
CCEAM	<i>Commonwealth Council for Educational Administration and Management</i>
CE	Capacitação das Escolas
CEF	Curso de Educação e Formação
CL	Capacitação Local
CNE	Conselho Nacional de Educação
CQ	Controlo de Qualidade
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
EFA	Educação e Formação de Adultos
EFEA	<i>European Fórum on Educational Administration</i>
EFQM	<i>European Foundation for Quality Management</i>
ERA	<i>Education Reform Act</i>
ESSE	<i>Effective School Self Evaluation</i>
EUA	Estados Unidos da América
GTAE	Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas
IDEA	<i>Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo</i>
IGE	Inspeção Geral da Educação
IGEC	Inspeção Geral do Ensino e Ciência
IIE	Instituto de Inovação Educacional
ISSPP	<i>International Successful School Principalship Project</i>
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LOLSO	<i>Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes</i>
MaxQDA	<i>MAX Qualitative Data Analysis</i>
MC	Mercado Competitivo
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e da Ciência
N	Valores Absolutos
NPM	<i>New Public Management</i>

NPQH	<i>National Professional Qualification for Headship</i>
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OFSTED	<i>Office for Standards in Education, Children's Services and Skills</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIE	Programa de Avaliação Integrada das Escolas
PCE	Projeto Curricular de Escola
PE	Projeto Educativo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEPT 2000	Programa de Educação Para Todos
PF	Perspetivas de Futuro
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PL	Perfis de Liderança
PSE/PE	Prestação do Serviço Educativo/Planeamento Educativo
RMO	Relação entre Modelos Organizacionais
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SA	Sistema de Aprendizagem
SBM	<i>School Based Management</i>
SICI	<i>Standing International Conference of Inspectorate</i>
SMTF	<i>School Management Task Force</i>
SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities & Threats</i>
TTA	<i>Teacher Training Agency</i>
EU	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que todos os temas diretamente relacionados com as escolas entram no dia-a-dia de todos os interessados no assunto e dos *stakeholders*. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, introduz o discurso sobre os contratos de autonomia das escolas. A discussão sobre avaliação das escolas (e por avaliação entende-se avaliação externa e auto-avaliação da escola), surge com a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, conforme o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. Entretanto, instala-se o debate intensivo sobre estes temas e a sua aplicabilidade, quer sobre a existente, quer sobre aquela a construir.

Encontramo-nos, assim, perante um contexto complexo, que apela, cada vez mais, a ações coerentes e estruturadas com vista à melhoria do ensino público, *in loco*, que se quer democrático e igualitário.

A questão da contratualização emerge como uma modalidade de gestão escolar alternativa, tanto à normalizada, pelo Legislador, como à da descentralização para as autarquias (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010), e fora de um modelo liberal e de um modelo de escola privada ou de características empresariais (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010).

À noção da governação por contrato subjaz uma negociação entre a escola e o Ministério da Educação acerca das metas a atingir, dos compromissos acerca do que se pretende realizar, do período da sua realização e dos esforços das partes com vista à sua realização (Formosinho & Machado, 2010; Gaudin, 2007).

Este reforço da autonomia da escola revela-se num desenvolvimento no processo da reconceptualização da intervenção do Estado na educação e como a legitimação da sua intervenção na gestão das escolas, apelando a um maior envolvimento e responsabilização dos atores educativo locais, através da prestação de contas e de programas de avaliação escolar (Formosinho & Machado, 2007).

A avaliação escolar não se quer como objeto de prestação de contas às escolas, mas sim como elemento de promoção da melhoria do serviço que estas organizações prestam a

toda a comunidade educativa em geral. A avaliação externa das escolas, conforme referem Quintas e Vitorino (2010), constitui-se num instrumento fulcral para o desenvolvimento da escola, onde a capacitação (*empowerment*) das escolas deve ser o principal objetivo. As modalidades de avaliação externa e interna da escola devem ser encaradas como processos que se complementam para a prossecução dos resultados escolares (Quintas & Vitorino, 2010).

O grande propósito destas medidas, tanto da contratualização como da avaliação, é a melhoria das aprendizagens dos alunos, as suas melhores classificações académicas, e o aumento dos níveis de escolarização da população em geral (Formosinho & Machado, 2010).

Este conjunto de propósitos e a legislação emanada para os concretizar, levaram a processos de contratualização de autonomia que, gradualmente, as escolas portuguesas têm firmado com a tutela.

Ao longo da nossa vida profissional, a partir da formação de base em Ciências da Educação, houve oportunidades de desenvolver várias atividades em diversas áreas da educação, desde o ensino especial, problemas de aprendizagem, formação profissional, formação contínua de professores, intervenção comunitária, entre outras. Todas estas atividades nos despertaram a atenção para a problemática da gestão educativa, que interliga todas estes territórios educativos, bem como para o bom funcionamento organizacional, que facilita e agiliza o trabalho de todos os profissionais, concorrendo para o desenvolvimento e para o sucesso de todas as atividades que se realizam numa organização escolar ou educativa.

Nas várias leituras realizadas, rapidamente nos apercebemos que os trabalhos nesta área são ainda escassos, e os que estão publicados não respondem, na totalidade, a todas as questões que a gestão educativa levanta. Por isso, investigações que tomem como objeto de estudo processos de gestão e de liderança escolares, poderão constituir-se como uma mais-valia para o enriquecimento e desenvolvimento desta área científica.

Enquanto docente de uma instituição de Ensino Superior, e a lecionar num curso de licenciatura em Ciências da Educação e da Formação, quando surgiu a oportunidade para realizar uma investigação que se constituiria como a nossa tese de doutoramento, a nossa opção recaiu, de imediato, para o estudo dos processos de gestão das organizações escolares. Interessou-nos, por outro lado, orientar a investigação para uma perspetiva territorial, que tomasse o contexto local como objeto da investigação. O relativamente recente processo de celebração de contratos de autonomia entre o Ministério da Educação e as escolas integrou duas escolas do Algarve e, por isso, a opção pelo estudo das escolas com contrato de

autonomia da região ganhou um sentido especial neste processo de investigação, e respondeu a algumas inquietações científicas sobre as temáticas abordadas.

A investigação a que esta tese de doutoramento dá corpo, pretende, pois, contribuir para a compreensão de como o contrato de autonomia determina ou influencia a gestão das organizações escolares. Ou, apresentado de outra forma, e considerando os desafios lançados pela contratualização, intentámos analisar e descrever, os procedimentos e as diversas práticas desenvolvidas, diariamente, pelos gestores escolares, nos respetivos processos de gestão autónoma, tais como: a liderança para o sucesso dos resultados dos alunos; articulação curricular; auto-avaliação para a melhoria da organização; e desenvolvimento organizacional em geral.

Para a prossecução deste propósito definimos três objetivos gerais:

1. Compreender como o Contrato de Autonomia contribui para o desenvolvimento das organizações escolares, encarado de forma geral, e considerando vários aspetos do contratualizado;

2. Analisar as formas de implementação do contratualizado nas organizações escolares, nomeadamente no que se refere à articulação curricular e às lideranças intermédias, bem como a adequação destes aspetos ao desenvolvimento organizacional.

3. Caraterizar os contributos dos processos da avaliação na melhoria das organizações escolares, entendidos como processos de monitorização externa do lecionado, do aprendido, e dos resultados dos alunos, bem como os processos de auto-avaliação da escola.

Para o estudo deste fenómeno complexo optamos por recorrer ao paradigma da investigação qualitativa, por este nos propiciar uma visão holística e detalhada do tema a abordar.

A investigação qualitativa consiste numa abordagem interpretativa e naturalista para o estudo de um fenómeno que permite o recurso a diversos métodos. A combinação de vários métodos, materiais empíricos, perspetivas e observadores num único estudo, faculta uma melhor compreensão do fenómeno investigado (Denzin & Lincoln, 1994).

Optámos pelo estudo de caso, mais precisamente pelo estudo de casos múltiplos (Stake, 1997), por este poder ser realizado com o objetivo de explorar, descrever ou explicar um fenómeno, e cuja análise se foca nos processos, ao invés de se focar nos resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Patton (1990), o processo de constituição da amostra é sempre intencional (*purposefull sampling*), e constitui-se como um tipo de amostragem não

probabilística. Nesta investigação escolhemos o caso de conveniência, ou os dois casos disponíveis na nossa região resultantes do projeto piloto de avaliação de escolas e posterior contratualização escolar, que abrangeu duas escolas na região algarvia. Esta escolha permitiu agilizar todo o processo de recolha dos dados para a investigação que nos propúnhamos realizar.

Para a recolha da informação recorreremos à entrevista semiestruturada, que permite a recolha de informação de forma bastante aprofundada, cujo guião construímos para o efeito. Usámos, ainda, a análise documental e as notas de campo.

Quanto aos procedimentos de investigação, o estudo de caso não permite o controlo do contexto em que este se realiza (Merriam, 1988; Stake, 1997; Yin, 2005), o que nos levou à organização da nossa recolha de dados de forma bastante flexível e em função da disponibilidade das organizações e dos documentos. Durante a revisão da literatura fomos delimitando as políticas educativas do nosso campo de estudo, e procedemos às nossas opções metodológicas ao mesmo tempo que continuávamos a aprofundar a nossa revisão da literatura, em função de novos assuntos emergentes.

Após a recolha dos dados, constituímos o nosso *corpus* de análise, passámos à redução dos dados, à apresentação dos mesmos, e às conclusões e respetivas verificações (Miles & Huberman, 2004). A fase da análise e interpretação dos dados leva ao enquadramento das técnicas da análise de dados, respeitando os objetivos e as questões de investigação. Torna-se fundamental articular as técnicas de análise dos dados com as respetivas técnicas de recolha escolhidas.

A análise de conteúdo constitui uma técnica de tratamento de dados recolhidos através de instrumentos de cariz qualitativo para a sua posterior análise (Landry, 2003), sendo uma das técnicas mais utilizadas na investigação em educação (Esteves, 2006).

Para todo este processo recorreremos a um programa de análise de conteúdo informatizado, que nos ajudou na agilização e na consistência dos vários procedimentos desta técnica. Estes programas não impõem qualquer abordagem metodológica, permitindo ao investigador aplicar diferentes estratégias de análise (Saillard, 2011). A nossa opção de programa recaiu sobre o MaxQDA 10 (Kuckartz, 2010) pelos custos, facilidade na utilização, a atualização de alterações realizadas posteriormente e, ainda, a categorização contextualizada (Craveiro, 2007).

Na análise e interpretação dos resultados, os dados já se encontram distanciados das fontes e das situações em que foram produzidos. Assim, recorreremos a uma série de técnicas e

procedimentos analíticos, cuja articulação permite a realização de inferências (Vala, 2005), que proporciona a passagem da descrição à interpretação, a partir da atribuição de sentido ao material recolhido (Bardin, 2004).

A apresentação do relatório da nossa investigação vai dividir-se em duas grandes partes. A primeira parte reúne quatro capítulos referentes à revisão da literatura.

O primeiro capítulo apresenta as questões relacionadas com as organizações educativas e as abordagens à gestão de escolas. Aborda as questões da descentralização em educação, e apresenta uma comparação internacional destas abordagens. Expõe, ainda, a estrutura de modelos de governança em educação de Ron Glatter (2007).

O segundo capítulo começa por caracterizar o sistema educativo português e apresenta uma tipologia de modelos de sistemas educativos europeus. Aborda a gestão das escolas no Portugal democrático, os modelos de gestão da escola pública propostos por Lima (1996), e refere as implicações dos documentos legais na gestão escolar. Aborda, ainda, os contratos de autonomia e desenvolvimento das escolas públicas, algumas melhorias sugeridas para o serviço público de educação através da governação por contrato, os novos modos de regulação considerados na nova abordagem à gestão das escolas públicas, e apresenta os modelos da autonomia de Barroso (1996).

O terceiro capítulo é dedicado às questões relacionadas com o conceito e conceções da liderança, e o papel dos líderes escolares e das lideranças intermédias na melhoria dos resultados académicos das escolas. Centra-se, sobretudo, na liderança para o sucesso escolar, e apresentam-se alguns projetos nesta área desenvolvidos pelo mundo.

No quarto capítulo analisa-se o conceito de avaliação e a avaliação das escolas., e é feita uma breve comparação da avaliação de escolas no panorama internacional. Segue-se o desenvolvimento da avaliação de escolas em Portugal, e apresentam-se vários movimentos e projetos. Introduce-se a Inspeção Geral da Educação e Ciência e o novo modelo de avaliação de escolas, começando pelo projeto piloto de avaliação de escolas. É ainda analisada a auto-avaliação de escolas, e é referido o papel do Projeto Educativo de Escola.

A segunda parte deste trabalho integra com os capítulos V, VI, VII, VIII. Descreve a metodologia e todos os procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta investigação, apresenta e discute os resultados em três estudos complementares e, finalmente, apresenta as conclusões a que esta investigação conduziu.

Na metodologia contextualizamos o paradigma de investigação qualitativo e a sua validade e fidelidade, o contexto da nossa investigação, e apresentam-se, ainda, os objetivos

do trabalho. Expomos as opções metodológicas - estudo de casos múltiplos – bem como os casos escolhidos; caracterizam-se os protagonistas, e os instrumentos de recolha de dados são igualmente apresentados. Os procedimentos de recolha, organização e análise dos dados terminam este capítulo.

A apresentação e a discussão de resultados estrutura-se em três estudos. O primeiro estudo (Capítulo VI) faz uma análise global de todos os dados recolhidos junto das escolas do Algarve que aceitaram o desafio do contrato de autonomia. O segundo estudo (Capítulo VII) analisa os dados sob a perspectiva dos dois casos em estudo, comparando-os e apresentando as suas características, semelhanças e diferenças em relação ao contratualizado. O estudo três (Capítulo VIII) analisa estes mesmos dados sob o olhar dos protagonistas do estudo, das suas perceções acerca do contrato de autonomia e das suas vivências sob esta modalidade de autonomia escolar.

Por último, apresentamos as principais conclusões e inferências que este trabalho permitiu alcançar, realçando os resultados mais significativos que obtivemos em função dos objetivos que nortearam esta investigação e apontando algumas limitações encontradas. Expomos, ainda, algumas questões relacionadas com os contratos de autonomia, a liderança e a avaliação às quais não conseguimos dar uma resposta cabal, e que se poderão constituir como pontos de partida pertinentes para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

I PARTE
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

ORGANIZAÇÃO, GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo fazemos uma análise da literatura sobre os aspetos mais relevantes da administração e gestão de organizações educativas.

Começamos por explorar o conceito de organizações educativas e passamos a salientar a importância do conceito de gestão e o desenvolvimento das teorias da gestão escolar. Analisamos, ainda, algumas abordagens simbólicas de relevo na literatura portuguesa.

Em segundo lugar exploramos as perspetivas sobre gestão educativa. Analisamos o desenvolvimento da gestão educativa e o movimento descentralizador da gestão educativa. Exploramos os conceitos de gestão centrada na escola, gestão local e autogestão, e fazemos uma comparação europeia e de alguns países industrializados sobre o grau de autonomia na área da gestão educativa.

Por último, apresentamos a estrutura de modelos de governança em Educação de Ron Glatter (2007), nomeadamente os seus quatro modelos de análise; i) mercado competitivo; ii) capacitação das escolas; iii) capacitação local; e iv) controlo de qualidade e, ainda, o seu modelo emergente: v) sistema de aprendizagem.

1. Gestão de organizações educativas

A gestão educativa é uma disciplina académica relativamente recente. De acordo com Bush, numa obra conjunta com Bell, Bolam, Glatter e Ribbins de 1999, os primeiros programas de administração educativa surgem nos Estados Unidos da América e

desenvolvem-se a partir das décadas de 50 e 60 do Sec. XX. Estes caracterizavam-se por uma forte confiança nos contextos e nas práticas oriundas da área industrial.

Na Europa, os primeiros cursos especializados em gestão educativa surgem no Instituto de Educação da Universidade de Londres, no Reino Unido, nos anos 60. Na década seguinte surgiram disciplinas nesta área científica na *Open University* e na Universidade de Birmingham e, no final da década de 70, George Baron, Ron Glatter e Meredydd Hughes lecionavam esta área, sendo considerados, por Bush et al. (1999), fundadores, no Reino Unido, deste campo disciplinar.

Entre os anos de 1980 e 1990 deu-se, na Europa e nos países da *Commonwealth*, um grande desenvolvimento nos estudo destas matérias. Em 1970 é criada a *Commonwealth Council for Educational Administration*, hoje *Commonwealth Council for Educational Administration and Management* (CCEAM), que atualmente conta com cerca de 40 países membros. Em 1976 é criado o *European Fórum on Educational Administration* (EFEA), hoje com cerca de 20 países membros. Ambas as organizações têm contribuído para o desenvolvimento de estudo desta área, uma vez que, independentemente das diferenças específicas do contexto britânico ou europeu, muitas das situações que estes países enfrentam são também sentidas por outros países no mundo (Bush et al., 1999).

A gestão educativa é um território de estudo e de práticas que dizem respeito à administração das organizações educativas (Bush, 2006). Desta forma, para melhor entender o conceito de gestão de organizações educativas, temos, em primeiro lugar, que entender o conceito de organização e a forma como este surge associado à escola, bem como as várias teorias da gestão educativa oriundas da área industrial.

1.1. As organizações educativas

A sociedade moderna, nomeadamente nos países industrializados, caracteriza-se pela institucionalização e pela pluralidade de organizações, embora não exista uma definição universalmente aceite para descrever o conceito de organização e para descrever o conceito de instituição, pois estes variam em função do autor e da respetiva perspetiva.

Os termos organização e instituição são muitas vezes utilizados como sinónimos. No entanto, sob o ponto de vista sociológico e psicossociológico existe uma distinção clara entre eles. Numa perspetiva clássica, Mendras (1967) define instituição como conjunto de normas

aplicadas a um sistema social e que determinam o que é legítimo, ou não, acontecer dentro desse sistema.

Nesta perspetiva, o termo instituição tem um carácter social, constituindo um conjunto de procedimentos que definem formas de agir aceites pela generalidade da comunidade, população ou sociedade. Já a instituição social constitui um sistema organizado e estruturado de padrões sociais (normas e valores), que permanece numa sociedade e que vai incorporando sanções para certas ações, com o propósito de satisfazer as necessidades básicas de uma sociedade (Vicente, 2004).

O termo instituição, de carácter social, define padrões de ação social numa sociedade, num determinado espaço e num determinado tempo. Esta mesma ideia é defendida por Mauss (1950), que refere que à instituição assiste algum simbolismo na aceitação das ações entre elementos de uma mesma sociedade.

Uma instituição será, assim, toda a forma de determinação de condutas individuais no seio de um grupo organizado, que tem como principal objetivo assegurar funções relevantes e com carácter importante para o bom funcionamento de uma sociedade. E, embora todas as instituições sejam organizações, nem todas as organizações terão um carácter institucional (Vicente, 2004).

A organização é o tipo de formação social que melhor caracteriza a sociedade industrializada contemporânea (Chambel & Curral, 2008). Apesar de podermos encontrar quase tantas vantagens como desvantagens neste tipo de formação social, a verdade é que nos é quase impossível imaginar a nossa vida quotidiana sem a presença de organizações. É às organizações comerciais que recorremos para adquirir os produtos de que necessitamos e que, por sua vez, foram produzidos por algum tipo de organização industrial ou agrícola. É às escolas e às universidades que recorremos para obter novos conhecimentos de forma estruturada, e é às organizações de comunicação que recorremos para obtermos a informação de que necessitamos. Desde que nascemos até que morremos, todas as nossas atividades acontecem em meio organizacional, ou encontram-se enquadradas em organizações (educação, trabalho, lazer, cuidados de saúde, participação política, prática religiosa, transações financeiras, etc.) (Chambel & Curral, 2008; Ferreira, Neves & Caetano, 2001).

O Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (2010) define organização como o “ato ou efeito de organizar, organismo, disposição, estrutura, composição, fundação, temperamento”; e organizar como “constituir em organismo, dispor (as coisas) de modo que concorram para determinado fim, dispor para funcionar de forma eficiente, arranjar, instituir,

criar, formar, adequar”. A sua génese Latina é *organu*, que significa órgão, e a sua génese grega é *organon*, que significa harmonia.

A definição de organização proposta por Ferreira et al. (2001), é “o conjunto de duas ou mais pessoas inseridas num sistema aberto ao meio externo trabalhando em conjunto, de modo coordenado, para alcançar objetivos” (p. xxi), o que pressupõe grupos de pessoas, num determinado contexto, a desenvolver atividades de forma previamente estruturada, com vista à realização de um determinado propósito.

Para Almeida e Rolo (2000), qualquer definição de organização que se apresente deve consagrar certos requisitos, como “ter, pelo menos, duas pessoas; ter uma atividade interna e uma ação com o exterior; ter objetivos temporais traçados e assumidos com coordenação de meios; ter diferentes funções, papéis e estatutos e ter como pressuposto, uma continuidade no tempo” (p. 52). Uma organização será, portanto, constituída por pessoas com tarefas coordenadas para a obtenção de determinados resultados, num determinado espaço e tempo.

Várias são as definições de organização que podemos encontrar dentro de diferentes abordagens teóricas e quadros conceptuais e explicativos. Encontramos, também, várias conceções da escola enquanto organização educativa. Lima (1992) elabora uma revisão da literatura, bastante abrangente, em torno do tema da definição de escola como organização. Segundo este autor, torna-se difícil encontrar uma definição de organização que não seja passível de ser aplicada à escola, e verifica a existência de algumas definições que recorrem a ilustrações ou exemplos da organização escola. Por exemplo, Etzioni (1964) refere que as organizações são unidades humanas deliberadamente constituídas com propósitos a atingir e apresenta como exemplo as corporações, os exércitos, os hospitais, as prisões e as escolas.

Não devemos, no entanto, deixar de referir a ideia manifestada por alguns autores, como por exemplo Nóvoa (1995), que defende que olhar para a escola como organização poderá levantar alguma resistência, por um lado, pela crítica humanista que recusa importar para o campo educativo as categorias de análise e de ação do mundo económico e empresarial e, por outro, pela reação contra a adoção de uma perspetiva tecnocrática que esvazia as dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação.

Numa abordagem clássica, e segundo Blau e Scott (1979), a organização escolar é igualmente referida como “organização formal” de serviços, cujos principais beneficiários são os alunos, elementos com quem os seus membros trabalham e para quem trabalham. Ainda nesta abordagem a escola também pode ser vista como uma “organização normativa”, dado que o poder de desenvolver normas é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos seus

elementos, embora, na escola, a coerção não se faça sentir da mesma forma como em outras organizações normativas (Etzioni, 1964).

Durante as últimas décadas foram realizadas investigações no âmbito da “teoria das organizações” que permitiram a evolução do conceito. Foi possível passar da perspectiva instrumental de escola, como entidade com uma racionalidade única a uma dimensão, para uma perspectiva mais abstrata e complexa de contexto de ação (Silva, 2003).

Esta perspectiva fornece uma conceção mais abrangente da organização escolar, o que permite ao investigador olhar para a escola como um todo, de acordo com a abordagem que considere mais apropriada para aprofundar os aspetos por ele considerados como relevantes. Permitindo, ainda, descrever, compreender e interpretar o funcionamento de uma organização e das respetivas lógicas de ação afetas a cada um dos seus atores sociais (Silva, 2003).

É neste contexto de análise às organizações educativas que iremos encontrar as escolas e a sua gestão.

1.2.O conceito de gestão de organizações educativas

Gestão é a atividade ou processo de administrar uma organização (empresa, instituição, etc.), conjunto de medidas de administração aplicadas durante um determinado período de tempo, conjunto de pessoas que gerem uma instituição, utilização racional de recursos em função de um determinado projeto ou de determinados objetivos, conciliação de opiniões divergentes (do Latim *gestiōne*) (Dicionários da Porto Editora, 2010).

Para Teixeira (1998) a “tarefa da gestão é interpretar os objetivos propostos e transformá-los em ação empresarial” (p. 3), através do recurso a atividades como o planeamento, a organização e o controlo dos esforços das diversas áreas, aos diversos níveis da organização, para atingir esses objetivos, previamente delineados.

Olum (2004) define gestão como a ciência de realizar objetivos através de pessoas. Uma vez que os gestores supervisionam, gerir pode ser interpretado, em sentido literal, como acompanhar de perto, isto é, supervisionar a execução daquilo que as pessoas devem executar. Segundo Koontz e Weihrich (1990), os gestores devem, ainda, assegurar o acréscimo da produtividade. Melhor dizendo, e de uma forma mais genérica, a gestão é um processo de conceber e manter um meio ambiente onde os indivíduos a trabalhar em grupos atingem eficientemente objetivos previamente estabelecidos (Koontz & Weihrich 1990).

Bush (2006) define a gestão educativa como o campo de estudo e de práticas relativas à operacionalização das organizações educativas.

Em Portugal, o conceito de gestão escolar é, segundo Lima (1998), relativamente recente, e é de extrema importância na medida em que desejamos uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos, oferecendo, ainda, a possibilidade da aquisição de competências necessárias e facilitadoras da inserção social.

Na literatura encontramos uma grande semelhança entre os conceitos de gestão, administração e direção. Estes são utilizados, muitas vezes, como sinónimos. O termo administração surge relacionado à gestão da administração pública e das escolas públicas e na gestão em geral.

No contexto da gestão pública, nos Estados Unidos da América, esta área costuma utilizar o termo administração. No contexto da evolução da gestão educativa em Portugal estas terminologias têm sido utilizadas muitas vezes como similares, na governação das escolas públicas originada pelas orientações legais emanadas pelo Legislador (Lima, 2009).

1.3. Desenvolvimento das teorias da gestão escolar

Como referimos anteriormente, a forma de abordarmos o estudo das teorias e das práticas da gestão escolar deve ser através das teorias oriundas do contexto das organizações industriais originárias dos Estados Unidos da América, onde também se desenvolveram os primeiros trabalhos de gestão escolar.

Até ao século XIX a sociedade era muito diferente do modo como nós a conhecemos hoje. Na pós-revolução industrial os meios de produção alteraram-se e alterou-se também a relação do trabalhador com o trabalho. Neste contexto, surgem vários estudiosos, com o propósito de entender e explicar os processos e os resultados desta mudança.

Segundo Vicente (2004), a sociologia das organizações refere três grandes períodos no seu desenvolvimento. O primeiro, o clássico, até 1920, coloca a sua ênfase no racionalismo e conduziu às organizações mecanicistas, à organização científica do trabalho e às linhas de montagem. O segundo, o humanista, entre 1930 e 1950, recupera a ideia do homem com as suas necessidades, aspirações, motivações, repulsa pelas regras e inclinação para o informal. E o terceiro, o neorracionalista, de meados do século passado até aos dias de hoje, surge no contexto multidimensional e de complexidade crescente das organizações, tende ao regresso à racionalidade, embora de forma mais flexível do que a racionalidade burocrática.

Começamos pelo primeiro período e por dar especial relevo aos estudos de F.W. Taylor, de Henri Fayol, e de Max Weber.

F.W. Taylor (1856-1915) é apontado, por vários autores, como o pai da gestão moderna. Este autor introduziu, na reflexão sobre os métodos de direção e gestão, a abordagem que ele próprio definiu como “científica” (Ghilardi & Spallarossa, 1991). Com este autor inicia-se a fase chamada “clássica” dos estudos sobre a gestão (Ghilardi & Spallarossa, 1991). O trabalho de Taylor fundamentava-se na utilização sistemática de instrumentos, para a medida e a análise da atividade trabalho. As tarefas executadas eram estudadas na medição dos tempos de execução e número de movimentos realizados para a sua perfeita conceção. Para este investigador só existia uma única maneira de realizar bem uma tarefa, “*the one best way*”, como ele próprio a intitula.

A teoria de Taylor tinha um carácter mecanicista, onde o trabalhador tinha um trabalho rotineiro, que consistia na repetição dos mesmos gestos durante todo o dia, com uma distribuição dos tempos de trabalho e de descanso bem definida ao longo do tempo, sendo rigorosamente controlado pelos supervisores. Cada trabalhador era encarado como uma peça na engrenagem da organização, não havendo lugar para a consideração da condição do ser humano (Chambel & Curral, 2008; Ferreira et al., 2001; Ghilardi & Spallarossa, 1991; Vicente, 2004).

Henri Fayol (1841-1925) coloca a ênfase do seu estudo na estrutura da organização. As contribuições de Fayol foram importantes, por um lado porque introduziram o tema do papel dos gestores como supervisores do trabalho dos subordinados na gestão científica do trabalho, e, por outro, porque analisaram o modo como uma empresa poderia organizar-se de forma mais eficaz (Vicente, 2004).

Este autor apresenta a organização estrutural da empresa por funções, e foi o pioneiro na análise da natureza da atividade empresarial e na definição das principais atividades do gestor, dentro da função administrativa. Fez, ainda, a ligação entre a estratégia e a teoria empresarial e realçou a necessidade de aprofundar a gestão e favorecer as qualidades de liderança (Chambel & Curral, 2008; Ferreira et al., 2001; Ghilardi & Spallarossa, 1991; Vicente, 2004).

Max Weber (1864-1920) desenvolveu a teoria da burocracia, que coloca a ênfase na estrutura da organização e constitui uma forma superior de racionalidade na organização das atividades humanas. A teoria da burocracia vê na racionalidade um objetivo lógico e desejável

para a sociedade e intrinsecamente superior a todas as outras formas de organização (Vicente, 2004).

A teoria da burocracia assenta em princípios de hierarquização e de autoridade de comando como forma de organização da estrutura ideal. A teoria da burocracia caracteriza-se por regras rígidas e por sistemas de controlo e hierarquias, com um modelo de liderança carismático. Esta teoria dará origem, posteriormente, à Teoria Estruturalista (Chambel & Curral, 2008; Ferreira et al., 2001; Vicente, 2004).

O segundo período, marcado pelo humanismo, inicia-se com a teoria das relações humanas desenvolvida por Elton Mayo (1880-1949). Esta coloca a sua ênfase nas pessoas, atribuindo especial importância aos fatores psicológicos na produtividade do trabalho. Mais concretamente, o seu principal objetivo era a exploração das relações entre a motivação dos trabalhadores e o resultado final do seu trabalho. Esta teoria marca a reação humanista à administração científica do trabalho, opondo-se aos princípios científicos da organização do trabalho. Para além de Mayo, destacam-se os trabalhos de J. Moreno, K. Lewin, R. Likert, A. Maslow e D. McGregor. Posteriormente, estes trabalhos dão origem à Teoria Comportamental e à Teoria do Desenvolvimento Organizacional (Chambel & Curral, 2008; Ferreira et al., 2001; Ghilardi & Spallarossa, 1991; Vicente, 2004).

Finalmente o terceiro período da sociologia das organizações, o neorracionalista, emerge quando se começa a olhar para a organização sob uma perspetiva contrária à teoria da máquina, onde a organização é encarada como um sistema fechado, ou seja, desconectada do contexto externo e centrada nos sistemas de análise e funcionamento interno.

A teoria dos sistemas aborda a organização segundo uma perspetiva de análise que parte do pressuposto que esta representa um sistema aberto, isto é, capaz de exprimir elevados níveis de interação com o meio ambiente onde se encontra situada. Assim, para além de mecanismos de funcionamento internos, a análise das interdependências complexas que se estabelecem entre uma organização e o seu meio envolvente assumem grande importância (Ghilardi & Spallarossa, 1991). A teoria de sistemas surge em 1951, na sequência da teoria geral de sistemas de Karl Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), que defende que um sistema é um todo complexo ou organizado, um conjunto ou uma combinação de partes que formam um todo complexo (Vicente, 2004).

Os principais conceitos desta teoria são o *input* ou entrada - tudo o que o sistema recebe do exterior sobre o qual pode operar; o *output* ou saída - resultados finais da operação do sistema; o *feedback* ou retroação - mecanismo que permite o regresso ao sistema de parte

do processado que saiu; a *black box* ou caixa negra - parte do sistema ou subsistema que não pode ser desvendado; e, ainda, a homeostasia - capacidade do sistema perpetuar o seu equilíbrio e a informação transmitida. A ênfase de teoria de sistemas é o meio ambiente. Esta teoria vê as organizações como analogia aos seres vivos, pelo que as organizações têm que se adaptar ao meio ambiente para sobreviver (Chambel & Curral, 2008; Ferreira et al., 2001; Vicente, 2004).

A teoria contingencial data de 1972 e procura identificar as principais variáveis que caracterizam a organização, concedendo especial atenção ao facto de, para cada situação, a solução poder estar dependente das características dessa mesma situação. Esta teoria partilha da visão sistémica das organizações e distingue-se da “*one best way*” de Taylor, pois defende que não existe uma melhor forma de gestão. A partir de determinado momento, esta abordagem coloca a sua ênfase na tecnologia (Chambel & Curral, 2008; Ferreira et al., 2001; Vicente, 2004)

O movimento que deu origem ao desenvolvimento organizacional surge a partir de 1982, com alguns investigadores a aplicar a teoria comportamental na gestão das organizações sob uma perspetiva sistémica.

O desenvolvimento organizacional tem a sua origem na teoria das relações humanas e aborda o crescimento e desenvolvimento organizacional sob uma orientação contingencial. O seu principal objetivo é o estudo da mudança e da capacidade adaptativa da organização à mudança. A ênfase desta abordagem reside na mudança da cultura da organização.

De uma forma simples, podemos apresentar a mudança como uma transição de uma situação para outra diferente, sob processos de rutura, transformação, perturbação e interrupção (Vicente 2004). Segundo Glatter (1995), mudar, na sua aceção mais convencional e na educação nos países industrializados do ocidente, é um “conjunto de alterações deliberadas e planificadas, que poderão afetar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos, bem como os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos” (p. 145). Ou seja, mudar, independentemente de ser um ato planificado, nada pré-determina que vá produzir alterações com carácter de melhoria.

Uma das bases do desenvolvimento organizacional é a cultura organizacional e os seus processos humanos. Por cultura organizacional Vicente (2004) entende o “conjunto de hábitos, crenças, valores e tradições, intensões e relacionamentos sociais típicos de cada organização” (p. 28). Estes representam a forma convencional de pensar e de agir, que são partilhados por todos os membros de uma organização.

Todas estas abordagens acrescentam várias ideias para a compreensão das organizações em geral e das organizações educativas em particular. Estes modelos, uma vez vigentes e aceites numa sociedade, constituem uma forma de compreensão de todas as realidades dessa mesma sociedade, onde as suas organizações não são exceção. Assim, quanto melhor entendermos o funcionamento de uma escola enquanto organização, mais fácil será a compreensão do seu desenvolvimento.

1.4. Abordagens simbólicas; imagens e metáforas no estudo das organizações educativas

A dimensão organizacional da escola traduz-se na concretização e na operacionalização da educação organizada num espaço próprio, a que a cultura da Europa ocidental denominou de escola. A escola constituiu uma instituição social de larga tradição na história da humanidade, cujas origens remontam à transmissão da linguagem sob a sua forma escrita (Costa, 1996), e a definição e caracterização da escola passa pelas diferentes perspetivas ou imagens organizacionais pelas quais a escola é vista (Costa, 1996; Glatter, 1995).

Assim, em finais do século passado são vários os autores que elaboram tipologias sobre as diversas teorias, perspetivas, modelos ou paradigmas presentes no quadro teórico da organização e da gestão educacional. Estas diversas imagens construídas tendem a estar associadas às diferentes configurações definidas pelos teóricos das organizações.

Como vimos anteriormente, a constituição da escola como organização é aceite pelos investigadores, e as estruturas de análise organizacional encontram alguma expressão no conhecimento metafórico, o qual conduz à interrogação sobre quais serão as imagens de que nos servimos para melhor retratar uma organização quando dela falamos.

Estas imagens são representações simbólicas das organizações que orientam os raciocínios, as direções da investigação e os seus métodos de análise. São maneiras de olhar os elementos significativos que se pensa serem apropriados para a padronização ou regulação inerente à organização (Bilhim, 2008).

Glatter (1995) descreve estas representações simbólicas das organizações escolares como “modos de ver” (p. 150) a escola, e estes modos permitem diferentes interpretações para os mesmos acontecimentos. Como ilustração deste simbolismo, ou metáfora, Glatter (1995) dá-nos um exemplo a partir do modelo apresentado por Miles e Ekholm (1985), que comporta

cinco imagens identificadas: 1) racional/burocrático; 2) profissional/colegial; 3) sistema social; 4) sistema político; 5) sistema cultural.

Também Ferreira et al. (2001) afirma que as metáforas constituem ferramentas que permitem a compreensão e a explicação do carácter complexo das organizações, mostrando formas habituais de pensar ou novas perspectivas de leitura e transformação da realidade.

Esta compreensão das organizações, nomeadamente das organizações escolares, passa por uma linguagem marcadamente metafórica resultante de construções teóricas com maior ou menor grau de elaboração (Lima, 2011a). Os trabalhos de Bacharach e Mundell (1995) e de Costa (1996) procuram organizar a diversidade de imagens e de metáforas organizacionais apresentadas para a compreensão e interpretação da organização escolar (Lima, 2011a).

Segundo Lima (2011a), esta linguagem metafórica introduziu uma dimensão mais interpretativa e menos normativa no estudo das organizações em geral e das organizações educativas em particular, o que permitiu alargar o campo de estudo das organizações, tornando-o mais heterogéneo e multifacetado. As metáforas são “construções simbólicas arbitrarias” (Lima, 2011a, p.21), ou convencionais, onde o seu significado é culturalmente contextualizado e não universal. São construções que pressupõem uma visão do mundo e que podem carregar uma ambiguidade considerável, dependendo a sua interpretação dos contextos, dos códigos e das regras de produção. Apesar das suas limitações, as metáforas organizacionais revelam-se como bons recursos para o estudo das organizações educativas e para a compreensão da escola como organização educativa (Lima, 2011a).

No entanto, e segundo este autor, o estabelecimento de possíveis correspondências entre imagens e metáforas organizacionais, teorias e paradigmas sociológicos de análise organizacional, são bastante mais complexas e difíceis de estabelecer do que algumas interpretações de carácter mais simples parecem supor. Por outro lado, e segundo o mesmo autor, é igualmente possível que uma mesma imagem organizacional seja partilhada por várias teorias e paradigmas de análise. Assim, e apesar de se tornar quase impossível o não recurso a imagens e metáforas organizacionais para explicar e compreender as organizações em geral e as escolas em particular, o facto é que estas acarretam as dificuldades mencionadas.

Bacharach e Mundell (1995) apresentam-nos imagens da escola quanto à sua estrutura e quanto aos seus papéis. No que se refere à estrutura, falam de organizações escolares por desenho; escolas como arenas de tomadas de decisão; escolas como organizações aprendentes e escolas como arenas culturais. Quanto aos seus papéis, sugerem expressões como:

redesenhando o papel do professor; permitindo bons desempenhos de ensino; avaliação dos desempenhos do ensino; administradores escolares como elementos chave na construção de fronteiras; administradores escolares como líderes e adequação de líderes às organizações escolares. Costa (1996), por seu lado, apresenta-nos um conjunto de imagens dos diferentes modos de perceber a escola enquanto organização.

De entre as dimensões da organização que o autor destaca para a escola, encontra-se a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura. Uma vez que este autor desenvolveu este trabalho no nosso país e para a realidade cultural das nossas escolas, parece-nos pertinente explorar, ainda que de forma breve, estas seis imagens por ele identificadas.

A primeira imagem de análise é o olhar para a escola como empresa e remete-nos para a atribuição de um conjunto de características originárias das conceções e das práticas da área da produção industrial. Esta visão é sustentada, por um lado, pelos pressupostos teóricos que têm por base uma conceção economicista e mecanicista do homem e, por outro, pela visão reprodutora da educação, olhando para o aluno como matéria-prima a ser moldada, à imagem empresarial da escola, enquanto empresa produtiva, lucrativa, fábrica e máquina, fundamentada nos modelos clássicos da organização e administração industrial, nomeadamente, nos trabalhos de Frederick Taylor e Henri Fayol (Costa, 1996).

Costa (1996) refere a análise realizada por Martín-Moreno, em 1989, relativamente à influência dos princípios da teoria da administração científica na organização dos centros educativos, e apresenta as onze características identificadas por este autor que ilustram bem esta primeira imagem: uniformidade curricular; metodologias dirigidas para o ensino coletivo; agrupamentos rígidos de alunos; posicionamento insular dos professores; escassez de recursos materiais; uniformidade na organização dos espaços educativos; uniformidade de horários; avaliação descontínua; disciplina formal; direção unipessoal e relações insuficientes com a comunidade.

Uma segunda imagem é a escola vista como burocracia. Caracteriza-se pelo quadro concetual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização e terá sido, certamente, um dos mais utilizados e, eventualmente, também um dos mais criticados na caracterização, quer dos sistemas educativos, quer das escolas. Costa (1996) menciona o trabalho de Formosinho (1985), que refere algumas características apontadas pelo próprio criador do modelo burocrático, Max Weber, e que, facilmente, se aplicam à escola: o legalismo; a uniformidade; a impessoalidade; o formalismo; o centralismo e a hierarquia.

A escola vista como democracia constitui uma terceira imagem de análise. Esta visão assenta a sua fundamentação teórica nas teorias organizacionais oriundas da teoria das relações humanas de Elton Mayo e dos seus diversos desenvolvimentos concetuais posteriores. A mais recente perspetiva democrática das organizações é o Desenvolvimento Organizacional.

Bush (1986, citado por Costa, 1996) caracteriza, em cinco aspetos, o modelo democrático, ou igualmente denominado modelo colegial da escola: i) modelo de organização de carácter fortemente normativo; ii) reclama autoridade profissional com base nas competências especializadas dos professores; iii) assume a existência de valores que devem orientar o funcionamento da organização escolar; iv) os diversos órgãos de gestão e coordenação devem ser constituídos através da representação formal baseada em procedimentos eleitorais; v) as decisões são entendidas como baseadas num processo de consenso ou compromisso.

Uma quarta imagem é a da escola vista como arena política. Esta abordagem contextualiza-se nos modelos de análise política que surgem na década de 70, na sequência das alterações profundas a que estiveram sujeitas as teorias organizacionais e administrativas, e que consistiu na inversão dos principais pressupostos dos modelos clássicos da racionalidade e previsibilidade organizacional. Esta abordagem vê a escola como um sistema político em miniatura; pluralidade e heterogeneidade indivíduos e grupos com objetivos próprios e posições hierárquicas distintas; conflito de interesses e luta pelo poder; interesses no interior e no exterior da organização; decisões a partir de processos de negociação (Costa, 1996).

Como quinta imagem de análise, a escola é vista como anarquia. O conceito de anarquia surge, aqui, com conotação positiva e para dar corpo a uma metáfora que permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares, como sejam organizações complexas, heterogéneas, problemáticas e ambíguas; intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; tomada de decisões desordenada, imprevisível e improvisada; sistemas debilmente articulados; vulnerabilidade relativamente ao ambiente externo turbulento e incerto e diversos processos simbólicos (Costa, 1996).

Esta noção de anarquia enquadra-se na linha de rutura realizada pelos modelos políticos e, indo mais além, uma vez que contrapõe a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional. Em torno desta imagem, os autores alinham

quatro grandes temáticas: “anarquia organizada”, “caixote do lixo”, “sistema debilmente articulado” e “sistema caótico”. Os estudos que aplicam estas teorias às escolas necessitam ainda de melhores trabalhos empíricos.

A sexta e última imagem de análise da escola é a escola vista como cultura. Tem a sua origem nos estudos realizados nas empresas e iniciados na década de 80 e, segundo esta abordagem, cada organização tem a sua especificidade. Essa especificidade constitui a sua cultura; a cultura manifesta-se através de valores, crenças, linguagem, heróis, cerimónias; a cultura fundamental para a qualidade; uma cultura forte significa sucesso; investiga-se o “interior” da organização: as dimensões simbólicas e subjetivas do funcionamento organizacional e os gestores estão concentrados nos aspetos simbólicos (gestão do simbólico) (Costa, 1996).

2.Perspetivas sobre gestão educativa

2.1.Desenvolvimento da gestão educativa

Na pós-segunda Grande Guerra Mundial foi necessário reconstruir o mundo e a Europa também. Neste contexto surgem algumas organizações, com cariz transnacional, com vista ao desenvolvimento (ONU – Organização das Nações Unidas, OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE/ *Organisation for Economic Co-operation and Development* - OECD), UE – União Europeia).

Dentro dos vários países são também tomadas várias medidas com vista à sua reconstrução e desenvolvimento. Uma área que já vinha a ser percecionada como forma de incrementar o desenvolvimento das nações era a área da educação. Assim, muitos foram os países que apostaram no modelo escolarizado da educação e no incremento dos sistemas educativos (abordagem macroestrutural).

Embora os sistemas educativos já tivessem a sua estruturação desenvolvida em épocas anteriores (v.g., o modelo português emerge das reformas pombalinas de setecentos), várias foram as medidas encetadas no pós-guerra e nas décadas subsequentes.

A gestão educativa, enquanto campo de estudo e de prática, deriva dos princípios da gestão industrial e comercial aplicados à educação, conforme vimos anteriormente, e surge

nos Estados Unidos da América no início da década de 50, estendendo-se, posteriormente, à Inglaterra e, por consequência, aos países da *Commonwealth* (Bush et al., 1999).

Da sua origem nos princípios da indústria e do comércio nos Estados Unidos da América, a gestão educativa, enquanto campo de estudo e de prática, progrediu da dependência das ideias desenvolvidas em outros campos para se estabelecer como disciplina com as suas próprias teorias e dados empíricos para testar a sua validade no campo da educação. Esta transição tem sido acompanhada por um animado debate acerca da extensão sob a qual a educação deverá ser considerada, simplesmente enquanto mais um campo de aplicação dos princípios gerais da gestão, ou ser encarada como disciplina com o seu próprio corpo de conhecimentos teóricos.

No Reino Unido, o debate acerca da relação mais apropriada entre a gestão geral e a gestão específica da educação foi encetado em 1995 pela *Teacher Training Agency* (TTA's), quando esta organização começou a falar da necessidade de se ter em consideração as boas práticas realizadas fora da área da educação na elaboração de programas profissionais para professores com cargos de gestão (*headteachers*). Esta postura deve-se, em parte, a imperativos políticos, que defendem o ponto de vista segundo o qual o setor privado tem muito que ensinar e muito que aprender (ou retirar) das práticas oriundas da educação. No entanto, esta relação também repousa na assunção de que a gestão educativa deve beneficiar de todas as boas práticas, independentemente do campo em que elas ocorram (Bush et al., 1999).

De acordo com os autores atrás citados, várias foram as mudanças que ocorreram durante os anos 80 e 90 nas políticas e nas práticas da gestão educativa em Inglaterra e no País de Gales, originadas, essencialmente, por três grandes desenvolvimentos políticos. Em primeiro lugar a implementação do *Education Reform Act* (ERA) de 1988, que atribuía significativas responsabilidades ao nível da gestão para os diretores, pessoal mais antigo (ou sénior), bem como aos corpos de governação e autogovernarão das escolas e das Universidades. Em segundo lugar, pela introdução do regime de inspeção nas escolas que ministram os primeiros graus escolares, o *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (OFSTED), e outras instituições semelhantes que surgiram para os restantes níveis de ensino, com vista a avaliação da qualidade da liderança e da gestão da instituição educativa. Em terceiro lugar, a formação para gestores escolares de escolas médias e secundárias, baseada em competências, que incluía o Programa *Headlamp* (*Heads' Leadership and Management Programme*) para novos Professores-Gestores (*Headteachers*) e

o *National Professional Qualification for Headship*, que foi introduzido em Inglaterra e no País de Gales em 1997 pelo *Teacher Training Agency*.

Mudanças semelhantes a estas aconteceram em vários outros países. De acordo com Caldwell (2010; 2012), a mudança para a autogestão é um desenvolvimento na gestão escolar que se está a desenvolver a nível internacional e está a abranger vários países, embora a extensão e a natureza da autonomia que nesses países se esteja a desenvolver varie em função das necessidades locais e das tradições nesta área. Alguns sistemas educativos que estão a desenvolver a autogestão são, entre muitos outros, a Austrália, Hong Kong, Nova Zelândia e Estados Unidos da América.

Na Nova Zelândia, na sequência do relatório da *Task Force to Review Education Administration*, dirigido pelo Professor Picot, em 1988, foram tomadas várias medidas ao nível da gestão e da autogestão das escolas (Barroso, 2006).

Nos Estados Unidos da América este movimento tem assumido várias formas e abrangido diversos “distritos escolares” e, a partir da década de 90, assumiu mesmo a designação de *Charter Schools*. Um dos elementos centrais deste último tipo de gestão consiste na possibilidade de as escolas poderem decidir alocação de recursos (v.g., conhecimento, tecnologia, poder, materiais, pessoas, tempo e dinheiro) em função de critérios definidos pela administração central cuja execução é controlada por um sistema de “prestação de contas” (*accountability* no mundo Anglo-Saxónico) à autoridade central (Barroso, 1996; Raymond, 2013).

A motivação para a descentralização reside no pressuposto segundo o qual os profissionais, e outros governantes dentro das escolas e faculdades, se encontram em melhores condições do que os políticos e agentes de governação nacional, regional e local, para realizar uma avaliação mais precisa das necessidades específicas dos estudantes e alunos, e para lhes proporcionar programas de maior qualidade e ajustados às suas necessidades (Caldwell, 2012).

Para aumentar a autonomia tão apreciada pelos líderes das escolas e faculdades, esta tem sido acompanhada de acrescido ênfase na prestação de contas. Os governos prepararam-se para permitir maior discrição acerca da gestão das escolas, mas o regime de inspeção tem sido utilizado para garantir a adesão às normas nacionais. A autonomia relaciona-se mais com a forma sob a qual as políticas educativas são implementadas do que com a sua natureza que, na prática, é largamente determinada pelo poder central. Todas estas questões políticas têm

sido acompanhadas de trabalhos académicos e de desenvolvimentos teóricos de grande importância (Caldwell, 2012).

No Reino Unido, *Education Reform Act*, de 1988, transformou o contexto onde os líderes educativos têm de trabalhar, cujas principais características permanecem intactas décadas depois. Enquanto existe centralização significativa, existe também espaço para as escolas e as Universidades determinarem as suas políticas dentro do quadro nacional. A investigação na autogestão em Inglaterra e no País de Gales apoia a hipótese de que a mudança em direção à autonomia escolar tem sido benéfica (Bush et al., 1999).

Apesar deste apoio à autogestão, e da evidência empírica de que ela é bem-vinda nas escolas, existem, ainda, muitos céticos que defendem que esta é uma forma dos governantes emanarem políticas a partir do centro e de estas serem implementadas pelos gestores escolares (de cima para baixo, *top-down*). Um dos autores que se tem manifestado contra esta tendência é Ball (2006). O autor defende que a presença de um Currículo Nacional significa a não existência de autonomia, e argumenta, ainda, que esta e outras medidas semelhantes são, apenas, novas formas de controlo.

A autogestão pode não ter produzido todos os resultados pretendidos, mas existe evidência empírica de que produziu mudanças na vida profissional dos diretores (*principals*), professores com cargos de gestores (*headteachers*) e colaboradores mais antigos (*senior staff*). Por exemplo, Bush et al. (1999) constata que as responsabilidades dos líderes escolares e das Universidades são muito distintas das mesmas na década de 80. A gestão financeira é atualmente uma atividade primeira dos líderes, em conjunto com os seus corpos governantes, bem como fazer frente a uma prestação de contas à OFSTED.

Até à criação da *Teachers Training Agency* (TTA) não existia, no Reino Unido, nenhum programa de desenvolvimento profissional para professores com cargos de gestão. Entre 1989 e 1992 a *School Management Task Force* (SMTF) produziu relatórios e patrocinou programas de formação para novos líderes. Em 1995 foi criado o programa *Headlamp*, considerado como o principal programa de desenvolvimento profissional para diretores de escolas. Os princípios da formação sustentavam-se em noções de suporte pelos pares, e foram largamente bem-vindos pelos participantes. Apesar da evidência empírica sugerir que esta formação era pouco exigente, este programa foi o ponto alto de desenvolvimento profissional e formação do professor com cargo de gestão (Bush et al., 1999).

Até à década de 90, no Reino Unido, a teoria educacional não constava, de forma incisiva, na formação de professores. Os programas de formação de professores eram demasiados teóricos e distantes das realidades das salas de aula, o que levou à criação de novos programas de qualificação profissional, tais como o *Teachers Training Agency (TTA)*, e o *National Professional Qualification for Headship (NPQH)*. Estes programas de formação profissional, a par da implementação do *Education Reform Act* de 1988, colocaram uma ênfase substancial na prática da gestão educativa. Os líderes e gestores passaram a ser inundados com conselhos oriundos dos vários quadrantes da esfera social acerca da melhor forma de gerir as suas escolas e faculdades.

Em Portugal esta preparação de professores para cargos de gestão começa a emergir através da formação contínua, em centros de formação de professores, e também na formação pós graduada, a nível de ensino superior. A formação em gestão educativa para professores emerge a partir das décadas de 80, período que data, inclusivamente, trabalhos de investigação nesta área académica.

2.2.O movimento da descentralização em educação

As organizações educativas trabalham ou operam num quadro legislativo estabelecido por um governo nacional, provincial ou ainda estadual (conforme a organização administrativa do país), e um dos aspetos deste quadro é o grau de descentralização dentro do sistema educativo. Os sistemas fortemente centralizados tendem a ser burocráticos e a permitir pouca capacidade de manobra às escolas e às comunidades locais. Por seu lado, os sistemas descentralizados delegam, transferem ou transmitem grandes poderes ao nível subalterno, e estes poderes, quando são devolvidos ao nível organizacional ou de escolas, conduzem à chamada autogestão (Bush, 2008).

O processo de descentralização exige a redução do papel do governo central na planificação e no providenciar da educação, e este pode assumir muitas formas pois a descentralização em educação significa uma mudança na distribuição da autoridade *top down* (de cima para baixo), do centro para a periferia.

O fenómeno da descentralização tem-se vindo a assumir como uma estratégia de governação em educação. Esta surge na agenda política há quase quatro décadas e tem-se constituído como uma grande tendência mundial (Caldwell, 2004; Karlsen, 1999). Iniciada pelos governos de cada país, a descentralização tem sido evidente nas sociedades ocidentais e

nos países industrializados, onde as instituições públicas, as educativas incluídas, creem que a descentralização trará as desejadas reformas educativas (Karlsen, 1999).

O fenómeno da descentralização encontra-se intimamente ligado a outros conceitos, como a desconcentração, a desregulação, a delegação, a desburocratização e a autonomia (Barroso, 1996; Ferreira et al., 2001; Formosinho, 2005; Rondinelli, Nellis & Shabbir Cheem, 1983; Fernandes, 2005).

O termo descentralização refere-se às relações dinâmicas entre o centro e a periferia. Segundo Mintzberg (1983), o centro e a periferia podem ser encarados como extremidades de um *continuum* e também como conceitos relacionados dependentes do contexto. Por descentralização entende-se o movimento do centro para a periferia, normalmente associado a algum tipo de poder (Hlalele & Mashele, 2012). Segundo Young e Levin (1999), este conceito pode ser entendido no contexto territorial, enquanto localização de autoridade e poder na tomada de decisão em educação. Para Rondinelli et al. (1983), descentralização consiste na transferência de responsabilidade para planear, gerir, criar recursos e distribuí-los do governo central para as unidades territoriais dos ministérios do governo central. Esta descentralização pode ser abrangente ou circunscrita, e o grau de responsabilidade pode variar consoante o tipo de descentralização atribuída. Estes autores distinguem também vários tipos de descentralização: desconcentração, delegação, devolução e privatização (Rondinelli et al., 1983; Rondinelli, McCulloch & Johnson, 1989).

A desconcentração consiste na entrega de autoridade administrativa ou responsabilidade para níveis abaixo do poder central do governo e na troca das atribuições de trabalho do pessoal da administração central. A desconcentração, quando mais do que mera reorganização, confere arbítrio aos agentes locais para planear e implementar programas e projetos, ou para ajustar as diretivas às condições locais dentro das diretrizes emitidas pelo poder central (Abu-Duhou, 1999; Rondinelli et al., 1983)

A delegação transfere responsabilidade de gestão para funções específicas das organizações que estão fora da estrutura regular burocrática e são apenas controladas indiretamente pelo governo central. Implica a transferência de autoridade de um agente central para um agente local, de funções específicas e de deveres que este deverá realizar com discernimento (Abu-Duhou, 1999; Rondinelli et al., 1983)

A devolução é a criação ou o fortalecimento, financeiro e legal, de subunidades de governo, de atividades fora do controlo direto do governo central. Sob devolução, as unidades locais de governo são autónomas e independentes e o seu estatuto legal separa-as do governo

central. O governo central exerce controlo indireto ou de supervisão sobre estas unidades. Isto é diferente de privatização, onde a transferência da autoridade é total para as unidades ou indivíduos (Abu-Duhou, 1999; Barroso, 1996; Rondinelli et al., 1983).

A autonomia das escolas expande o papel dos líderes. Muitas decisões são tomadas dentro das escolas e as escolas autónomas podem ser encaradas como potencialmente mais eficientes e eficazes apesar da qualidade da gestão ser uma variável importante a ser considerada para a prossecução deste potencial. De acordo com Bush (2008), um estudo realizado em 30 escolas secundárias da Austrália mostrou que a autogestão tinha mais sucesso em escolas com um clima mais positivo, e a equipa e os interessados envolviam-se mais nos processos de tomada de decisões.

Um estudo realizado pela OCDE em 1995 aponta para o facto de existirem diferentes compreensões de descentralização e de gestão local que se traduzem em diferentes práticas em diferentes países (Karlsen, 1999).

A descentralização, segundo refere Karlsen (1999), pode ser um processo ambíguo, apesar do discurso dos políticos a seu favor e das pesquisas dos investigadores para encontrarem sentidos universais para os processos.

Portugal não tem sido indiferente à manifestação deste fenómeno da descentralização e às formas que esta pode assumir. Num trabalho de 2004, Lima analisa o agrupamento de escolas como escalão da administração desconcentrada, e conclui ser este um processo que apresenta alguns desafios pois a desconcentração administrativa pode aumentar o controlo sobre os processos educativos e pedagógicos.

2.3.A gestão escolar centrada na escola, gestão local e autogestão

A partir da década de 80 a ideia da participação comunitária na gestão escolar torna-se um tema importante em vários sistemas educativos do mundo, e os diversos movimentos reformistas da escola, levados a cabo em cada país, fundamentaram-se nestes aspetos. Nesta sequência, vários foram os programas de melhoria introduzidos. Na década de 90 a gestão baseada na escola (*School Based Management* - SBM) ou autogestão (De Grauwe, 2004), tornou-se a peça central na reestruturação do sistema educativo público em várias partes do mundo (Abu-Duhou, 1999; Bush, 2010; Caldwell, 2002).

Muitos países anglo-saxónicos instituíram o *School Based Management* na sua governação educativa. Alguns iniciaram grandes reformas que se traduziram em devolução de poderes, e muitos têm sido os termos utilizados para descrever estas reformas. Em Inglaterra e no País de Gales têm sido usados termos como *Local Management of Schools* e *Grant-Maintained Schools*; na Austrália, *The Schools of the Future* em alguns locais e *Better Schools*, noutros; no Canada por *School Based Decision Making*; na Nova Zelândia por *Tomorrow Schools*; e nos EUA, em alguns locais por *Charter School*, *Site-based Management*, *School Based Leadership*, *Administrative Leadership* ou ainda *Local Control*, noutros locais (Abu-Duhou, 1999; Bush, 2010).

O interesse por este tipo de reforma está a espalhar-se a outras partes da Europa e do mundo. Destaque para a Europa continental, Bélgica e Países Baixos, para a maioria dos países da Europa de leste pertencentes à OCDE (Hungria e Polónia) e, ainda, para Israel e alguns países em vias de desenvolvimento (Abu-Duhou, 1999).

Ligado à descentralização, o SBM desenvolveu-se da pesquisa eficaz efetuada nas escolas. Este conceito refere-se à gestão dos recursos ao nível da escola. Segundo Caldwell (2002), a autogestão da escola resulta da existência da descentralização consistente ao nível da autoridade da escola que permita a tomada de decisões em relação à distribuição dos recursos disponíveis, considerando-se recursos como conhecimento, tecnologia, poder, materiais, pessoas, tempo e dinheiro. O autor considera a descentralização como algo mais próximo da dimensão administrativa do que política, uma vez que as decisões ao nível da escola são tomadas no contexto das políticas estatais e a escola tem que prestar contas à autoridade central sobre a forma como os recursos são distribuídos.

Para Caldwell (2005a; 2005b) o SBM é a “descentralização sistemática para a escola de graus de autoridade e responsabilidade para tomar decisões em assuntos importantes relacionados com atividades escolares dentro da rede de objetivos, políticas, currículo, padrões e prestação de contas” (p. 1). Pode ser conceptualizado como uma alteração das estruturas da governação, uma forma de descentralização que identifica a escola individual como a primeira unidade de melhoria, e confia na redistribuição da autoridade para a tomada de decisão como primeiro meio pelo qual a melhoria deve ser estimulada e sustentável.

A educação é, por natureza, objeto de exigências a vários níveis, e os governos, os peritos em educação, os pais, os alunos e outros membros da sociedade, têm expectativas acerca do sistema educativo com o qual interagem. Cada grupo tem valores e prioridades diferentes, e situações como o planeamento e a distribuição de recursos por vezes tornam-se

questões políticas, dependentes de quem está no poder e do grupo de interesses (*stakeholders*) que tem mais força (Abu-Duhou, 1999).

Vários países têm mudado para um reequilíbrio da estrutura de poder, alguma burocracia e um crescente interesse na transferência da tomada de decisão e dos recursos para fora do controlo central em direção às instituições onde a educação tem lugar. Em particular, alguns destes países alteraram a linha firme que existia entre o sistema público e o sistema privado de escolas através da criação da autogestão de escolas muitas vezes referida como SBM (De Grauwe, 2004).

Segundo Bandur (2008), estas reformas acontecem em países preocupados com a eficácia da escola, que procuram melhorar através de processos democráticos, da governação baseada na escola e com o envolvimento da comunidade e do pessoal, o que requer uma revisão da sua gestão e do papel dos diretores.

Várias explicações têm sido apresentadas para explicar esta tendência e, segundo David (1991), o SBM é uma reforma que objetiva trocar o equilíbrio da autoridade entre escolas e estados. Por vezes esta é parte de uma reforma mais vasta que reivindica a permuta da autonomia escolar pela prestação de contas ao estado. Para outros autores é a reforma política com vista ao alargamento da base da tomada de decisão, dentro da escola, na comunidade, ou em ambos, embora a democratização da tomada de decisão deixe em aberto a questão de quem é o responsável pelo que for decidido. Outros autores como Hill e Bonan (1991) vêem o SBM como uma reforma administrativa para tornar a gestão mais eficaz, através da descentralização e da desregulamentação, o que deverá servir o propósito da organização eficaz com vista à aprendizagem dos alunos. Outros, ainda, vêem a reforma da autogestão para fortalecer a aprendizagem dos alunos, pelo que se torna necessário deixar os profissionais da educação tomar as decisões importantes. Isto assenta na ideia da participação na tomada de decisão na escola e, apesar das variações, na base lógica o seu principal objetivo é a promoção dos resultados dos alunos.

A descentralização permite um maior envolvimento da comunidade na decisão dos objetivos e das políticas das escolas em relação aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Para que haja um aumento da tomada de decisão ao nível local, é necessário que exista financiamento das escolas, que irá permitir o apoio financeiro aos planos educativos e assegurar que as atribuições de recursos vão ao encontro das prioridades identificadas pelas escolas (Abu-Duhou, 1999; Bandur, 2008; Caldwell, 2002; De Grauwe, 2004; Wholstetter & Odden, 1992).

Embora as características e o volume do financiamento varie de país para país, a tendência de custear as escolas é cada vez maior (Abu-Duhou, 1999; Moura, 1999).

Segundo Abu-Duhou (1999), o que frequentemente leva a ambiguidades no processo da descentralização é que embora exista a transferência da responsabilidade na atribuição e gestão dos recursos, na escola não existe a autoridade para avaliar, rever e redirecionar as atividades que consomem os recursos que são disponibilizados.

2.4. Gestão escolar: comparação internacional

Na presente investigação parece-nos pertinente detalhar o conceito de gestão (*management*) que, segundo Bush (2006), aglutina dois outros termos: liderança, que é distinto de gestão, e administração, termo usado em alguns países, como EUA, como similar a gestão.

O termo gestão é largamente utilizado na Grã-Bretanha, no resto da Europa e em África, enquanto o termo administração é preferido nos Estados Unidos da América, no Canadá e na Austrália. Aqui iremos utilizar gestão e administração como sinónimos, fazendo as referências às respetivas especificidades quando estas se apresentarem, uma vez que esta é a realidade do nosso país.

Parece-nos igualmente pertinente referir que para o Banco Mundial, segundo este afirma em 2007, uma boa educação não se refere apenas a *inputs* físicos, como salas de aulas, professores e manuais escolares, mas refere-se, igualmente, a incentivos que levem a uma melhor instrução e aprendizagem. King e Cordeiro-Guerra (2005) afirmam que os sistemas educativos exigem bastante das capacidades de gestão, técnicas e financeiras dos governos, e que a educação, enquanto serviço, é demasiado complexo para ser eficientemente distribuído de forma centralizada. Hanushek e Woessmann (2007) complementam, afirmando que a maioria dos incentivos que afetam os resultados escolares são de natureza institucional e identificam três tipos de incentivos: i) a escolha e a competição entre escolas; ii) a autonomia das escolas; iii) a prestação de contas das escolas. Concluem que a melhor forma destes estímulos funcionarem é com a descentralização, facto já constatado em vários países a nível mundial que já a encetaram, nas últimas décadas, através de várias iniciativas.

No entanto, e apesar do crescente movimento de descentralização ao nível da educação existente ao longo das últimas décadas, na Europa a autonomia escolar ainda tem uma curta história. Desde os anos 90, em diferentes países, existe uma crescente tendência no sentido de

devolver mais poder de decisão para as escolas e uma grande diversidade nas reformas implementadas, que passam pela atribuição de mais autonomia em algumas áreas, como sejam o ensino, os recursos humanos e gestão da propriedade escolar e financeira (Alves & Varela, 2012; Batista, 2012; Eurydice, 2007; Grancho, 2008; Kidner, 2010; Van Zanten, 2002).

De acordo com Kidner (2010) e Eurydice (2007) na Europa não existe um modelo comum de autonomia. No entanto, é mais provável que as escolas tenham autonomia em certas áreas, como na procura de donativos, aquisição de equipamentos e estabelecimento de responsabilidades e deveres do pessoal não docente, do que para o gasto do capital e para a contratação de professores e a própria gestão do diretor.

Existe, assim, grande variação quanto ao papel do governo no seu envolvimento aos vários níveis da educação. Em países como a Irlanda e a Nova Zelândia, o governo local tem pouco ou nada a dizer, enquanto na Finlândia o governo local tem um papel muito importante. Em alguns casos, como a Islândia, a Noruega e a França, o ensino primário e secundário são geridos por níveis diferentes do governo, e em países como a Inglaterra e os Estados Unidos a relação com o governo local varia de acordo com o tipo de escola (Alves & Varela, 2012; Eurydice, 2007; Kidner, 2010).

Em países como a Inglaterra, a Nova Zelândia, a Suécia, os Estados Unidos e a Holanda existe algum debate acerca de aspetos tais como o papel do governo central e do governo local na prestação de serviço da educação escolar, a escolha da escola pelos pais e, ainda, a competição entre escolas. A criação das escolas públicas fundadas independentemente (Steen, 2012) tem atraído os interesses dos vários setores e, desta forma, as academias (*Academies*) no Reino Unido, as escolas com cartas constitucionais (*Charter Schools*), nos Estados Unidos (Devora & Raymond, 2012), e as escolas independentes (*Independent Schools*), na Suécia e na Holanda, têm sido alvo de debates aguerridos acerca dos seus méritos e do impacto no sucesso académico dos alunos (Kidner, 2010).

De acordo com Kidner (2010), uma ideia subjacente a todos estes modelos é a descentralização do poder central para órgãos locais e da escola, mais próximos da tomada de decisão em relação às variáveis do sucesso académico dos alunos e, embora muitas escolas floresçam, muitas outras tropeçam perante estes modelos. Para Ladd (2003), isto pode dever-se às estruturas da gestão, nomeadamente à forma como elas se encontram arregadas. Embora a descentralização tenha sido uma grande tendência política ao longo destas últimas décadas, esta tem variado em grau, tipo e contexto. Se em países como Suécia e a Nova Zelândia, esta

tem sido acompanhada por apertada monitorização dos resultados, o mesmo já não tem acontecido em Portugal (Barroso, 1996).

Iremos, de seguida, abordar alguns dos padrões gerais aos países europeus, relativos à descentralização educativa. Em primeiro lugar surge-nos o aspeto da autonomia educativa que, apesar de não ter uma longa história na Europa, tem vindo a crescer desde os anos de 90. Num estudo de 2007, a Eurydice, analisa 36 sistemas educativos e identifica vários propósitos das reformas recentes para chegar à democracia da escola, melhorar a estrutura estatal e melhorar a qualidade da educação. Assim, os investigadores comentam que a atribuição da liberdade às escolas para gerirem os seus assuntos tem sido equilibrada através de medidas de controlo centralizado de prestação de contas (Batista, 2012).

Os resultados desta pesquisa da Eurydice evidenciam grande diversidade nos diferentes países e nas diferentes áreas de tomada de decisão. No Chipre as escolas não têm autonomia, enquanto nas escolas da Bélgica de expressão Holandesa têm autonomia plena ou relativa; as escolas têm mais autonomia na Bélgica, Inglaterra e País de Gales, Irlanda do Norte, Letónia, Suécia e Estónia, e pouca autonomia no Liechtenstein, Alemanha, Malta, Áustria e Dinamarca; na Escócia o panorama da autonomia nas escolas é muito diversificado, existindo casos de autonomia total para muitas áreas de decisão, e de pouco (ou nenhuma) autonomia para outras áreas. (Eurydice, 2007; Kidner, 2010).

As áreas onde é relativamente comum os países terem total autonomia, presente em pelo menos 10 países estudados, são as seguintes: as despesas de funcionamento; a aquisição de equipamento informático; a procura de doações e patrocínios; o *leasing* para uso comunitário das instalações das escolas; a utilização de fundos privados para adquirir bens móveis; a seleção de professores substitutos; o uso de suplementos de salário para prestar horas extras ou pagamento de obrigações e responsabilidades estipuladas; a definição dos deveres e responsabilidades do pessoal não-docente (Kidner, 2010)

As áreas onde é relativamente comum os países não terem total autonomia são: as despesas de capital; a contração de empréstimos; a utilização de fundos privados para contratar pessoal; o emprego e gestão de professor titular. A Finlândia e os Países Baixos são os países onde a autoridade local ou as organizações privadas detêm um maior grau de discricionariedade na autonomia concedida às escolas (Kidner, 2010).

No que toca ao papel dos pais, este tende a ser essencialmente consultivo ao invés de poderes de decisão sobre a forma como a escola é gerida; é muito pouco frequente um representante dos pais ser chamado para definir os conteúdos de ensino ou para contratar ou

despedir um professor. De todos os países estudados, a Inglaterra é o que dá o maior poder de decisão aos representantes dos pais como membros dos órgãos sociais. Outros países que permitem alguma tomada de decisão pelos pais são a Irlanda, a Espanha, a Dinamarca, a Alemanha, a Áustria e Portugal. No entanto, esses poderes tendem a ser circunscritos aos planos da escola, às regras da escola e às exclusões dos alunos (Eurydice, 2007; Kidner, 2010).

Em relação ao papel que o governo central e local assumem na gestão das escolas, estes variam igualmente de país para país e em função das áreas da gestão escolar. No que se refere à contratação de professoras, em muitos países da Europa os professores são funcionários públicos empregados pelo governo central, no entanto, em alguns países da Europa central, como na Hungria e na Holanda, os professores são contratados pela autoridade local. Na Bulgária, República Checa, Países Bálticos, Irlanda, Polónia, Roménia e Eslováquia, a contratação de professores é da responsabilidade das escolas. Na Bélgica, Suécia e Reino Unido a responsabilidade pela contratação de professores pode variar dependendo da categoria da escola em causa. Finalmente na Suécia, nos Países Baixos e na Finlândia, mesmo que os professores sejam contratados pelo governo central, as escolas têm plena autonomia para os recrutar (Eurydice, 2007; Kidner, 2010).

Apesar da crescente tendência para a descentralização, e da forte apropriação desta tendência nas reformas educativas, este modelo ainda se assume com menor força do que seria de esperar em alguns países e em algumas das áreas da gestão educativa.

3. O modelo de governança em educação de Ron Glatter

O Livro Branco da Governança Europeia (2001) define que o termo governança designa um conjunto de regras, de processos e de práticas referentes à qualidade do exercício do poder a nível europeu, essencialmente nos aspetos da responsabilidade, da transparência, da coerência, da eficiência e da eficácia.

Encontramos algumas vezes o termo governança como um termo depreciativo de governo. Já governação, que também é sinónimo de governo, usa-se mais no sentido de ato ou efeito de governar, e alguns autores datam este termo do século XV. Em Portugal, nos últimos anos, encontramos na literatura o uso do termo governação para traduzir o termo anglo-saxónico *governance*.

A governança, segundo Glatter (2008), pode ser entendida como o “conjunto de meios através dos quais um conjunto de atividades é controlado, dirigido e coordenado” (p 52). Para Quintas e Gonçalves (2009) “os conceitos de gestão e liderança têm vindo a ser substituídos pelo mais abrangente de governança”, e os autores referem o modelo proposto por Glatter (2007) que define quatro grandes modelos de governação importantes na gestão da escola, o que permite construir uma matriz de análise aos vários processos envolvidos na gestão, liderança e melhoria escolar, e que passamos de seguida e apresentar.

3.1. Estrutura de modelos de governança em Educação

Glatter, Mulford e Shuttleworth (2003) e Glatter (2007), propõem uma estrutura de modelos de governação para as escolas que, embora pareça simples, fornece modelos ideais de análise para a forma como os países gerem as suas escolas. Esta estrutura de modelos vai posteriormente fornecer uma grelha de análise para a forma como os países fazem a gestão das suas escolas, centrando o seu enfoque em alguns aspetos específicos desta gestão, como a autonomia das escolas, a prestação de contas e, ainda, a liderança das escolas.

Tal como se apresenta na Tabela 1, são quatro os modelos: 1) mercado competitivo (MC); 2) capacitação das escolas (CE); 3) capacitação local (CL); e 4) controlo de qualidade (CQ). O autor propõe, ainda, outro modelo emergente, o sistema de aprendizagem (SA). Estes modelos não se observam, em cada país, na sua forma pura, mas aparecem de forma combinada em função das políticas de gestão educativa, podendo causar, inclusivamente, algumas tensões entre eles. (Glatter, 2007)

Tabela 1.

Modelos de governança na educação escolar

Modelos	Mercado competitivo (MC)	Capacitação da escola (CE)	Capacitação local (CL)	Controlo de qualidade (CQ)
Políticas indiciadoras	Financiamento através do nº de alunos (v.g. vouchers) Recrutamento mais aberto Publicação de dados acerca do desempenho da escola Variedade de tipos	Autoridade desconcentrada para a escola em matéria de finanças, pessoal, curriculum e admissão de alunos Poder substancial para conselhos escolares/corpos	Autoridade desconcentrada para a escola em matéria de finanças, pessoal, curriculum e admissão de alunos Poder substancial para comunidades	Inspeções regulares e sistemáticas Objetivos estruturados de forma detalhada Currículo obrigatório e avaliação exigida

	de escolas	de governo	locais/corpos de governo	
Principais perspectivas	Comercial	Política ou gerencial	Política ou gerencial	Burocrática
Como a escola é vista individualmente	Como pequeno negócio	Comunidade participativa	Uma das escolas da “família” local	Ponto de entrega/saída local
Principal foco dentro do sistema	Arena competitiva	A escola individual	A localidade como unidade social e educativa	Central ou outros corpos locais
Natureza da autonomia das escolas	Substancial	Desconcentrada	Consultiva	Guiada
Formas de prestação de contas	Contratual	Responsivo, “dual”	Responsiva, fórum comunitário	Contratual, hierárquico
Propósito da avaliação de desempenho	Escolha informada da parte do consumidor	Proporciona informação acerca da gestão	Aferição através de unidades educativas	Sistema monitor ou de desenvolvimento
Papel chave da liderança escolar	empreendedorismo	Diretor e coordenador	Trabalha em rede	Gestor de produção
Função da autoridade intermedia	Mínimo	Suportiva, consultoria	Coordenação estratégica	Supervisão de produção como agente de controlo

Retirado de Glatter, Mulford e Shuttleworth (2003, p. 67)

O primeiro, modelo de mercado competitivo (MC), tem vindo a singrar em alguns países. As políticas que o caracterizam são o financiamento *per capita* das escolas - como por exemplo, através de *vouchers* - e a escolha, pelos pais, das escolas que seus filhos irão frequentar. Este modelo assemelha-se muito ao mercado comercial, já que a escola é encarada como uma pequena ou média empresa com muita autonomia, e as relações formais com a estrutura governamental são muito reduzidas, pelo menos em teoria. O centro de atenção deste modelo é a arena de competição, pois, regra geral, as escolas de uma determinada área geográfica e competem entre si pela obtenção de alunos e de financiamentos. No entanto, estas “arenas” variam bastante, não só em função de fatores de ordem socioeconómica do território onde a escola está implementada, como da sua densidade populacional. Em muitos casos, se a área for muito reduzida, poderá não existir “arena competitiva” (Glatter, 2007).

O segundo modelo, capacitação das escolas, CE - *school empowerment* - caracteriza-se pela constituição de políticas comuns de delegação de responsabilidades nas escolas para o

exercício de determinadas funções, como sejam a financeira e os recursos humanos e a atribuição de poderes a um órgão ou conselho de gestão da escola. O centro de atenção tanto pode ser a política, a administração, ou ambas. A questão política é entendida na medida da repartição do poder pelos varios atores educativos e na promoção da liberdade de escolha da escola, pelos vários encarregados de educação. A administração é entendida aqui pela forma como as tomadas de decisão surtirão melhor efeito se forem tomadas por atores que estiveram mais perto do centro da ação educativa. Muitas vezes este modelo surge associado ao modelo anterior (MC) embora seja analiticamente distinto deste. Este segundo modelo focaliza-se na escola e na forma como é gerida, e nas ideias de identidade, participação e comunidade. (Gletter, 2007)

O terceiro modelo, capacitação local, CL - *local empowerment* - caracteriza-se pela devolução da autoridade à localidade e não à escola, para a gestão de recursos humanos e admissão de alunos. Existe um órgão comunitário detentor de poderes significativos, nos aspetos políticos, administrativos, ou em ambos. A diferença deste modelo em relação ao modelo da capacitação escolar (CE) deriva da forma como a escola é vista entre as restantes escolas locais, como elemento integrante de um sistema local e como um membro de uma comunidade com direitos e deveres. A abordagem principal deste sistema reside na localidade enquanto unidade social e educacional e também nos seus órgãos representativos, o que contrasta com o modelo do mercado competitivo, em que a ênfase é colocada na escola, considerada como pequena ou média empresa.

O quarto modelo, controlo de qualidade (CQ), surge dos governos pressionados no sentido da competitividade global e pelas exigências crescentes nas despesas públicas que sentem a necessidade de aumentar o controlo de qualidade dos processos e dos produtos da escola, até em sistemas muito autónomos e vocacionados para o mercado. As políticas mais comuns deste modelo caracterizam-se por metas de desempenho minuciosamente traçadas e inspeções sistemáticas e regulares. A perspectiva principal é a burocrática, com regras estipuladas e procedimentos fixados para monitorização e preparação de relatórios. O retrato da escola traçado por este modelo consiste numa espécie de ponto de entrega, com a oferta de bens e as metas estabelecidas ao nível central ou nacional, dependentes do quadro constitucional do país. A principal incidência ou centro de gravidade, no interior do sistema, deste modelo, é garantida em unidades internas ou próximas da administração central ou regional.

Para além dos quatro modelos apresentados, e como referimos anteriormente, Glatter propõe um quinto, que ainda não estará consolidado mas em emergência, e que designa de sistema de aprendizagem (SA). Caracteriza-se pela abertura a novas ideias, tolerância em relação à divergência de opiniões, valorização do fracasso como fonte de aprendizagem, questionamento de suposições de base, pensamento especulativo sobre condições futuras, e busca de relações e de coerência sistemática. Trata-se de um modelo “ideal”, mas muitos dos sistemas existentes já integram elementos deste paradigma, bem como elementos dos outros modelos. As políticas incluem reformas por pequenas etapas, e o modelo SA enfatiza uma política e uma prática baseadas em evidências e uma avaliação independente

Tal como referimos anteriormente, esta tipologia de modelos de governança de Glatter permite-nos entender o funcionamento das escolas em vários dos seus aspetos da gestão, liderança e de progressão para a melhoria.

CAPÍTULO II

GESTÃO E AUTONOMIA DE ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL

INTRODUÇÃO

No presente capítulo é analisada a gestão das escolas em Portugal. Apresentamos uma tipologia de sistemas educativos europeus que nos vai proporcionar uma melhor inteção do sistema educativo português no contexto europeu.

Passamos a analisar o desenvolvimento da gestão educativa no contexto no Portugal democrático do pós-25 de abril. Onde apresentamos a análise descritiva de vários autores sobre este desenvolvimento.

De seguida apresentamos a tipologia de classificação e caracterização concetual dos modelos de gestão escolar de Lima (1996) que compreende três grandes abordagens: modelos juridicamente consagrados; modelos orientados para a ação e modelos praticados.

Passamos a apresentar algumas implicações dos documentos legais na gestão escolar. De seguida passamos aos contratos de autonomia e desenvolvimento das escolas públicas em Portugal, onde analisamos os conceitos de contrato e de autonomia e referimos alguns dos principais pontos relativos a estes temas como a sua contextualização na legislação portuguesa e novas formas de regulação da gestão educativa em Portugal. Seguimos para os novos modos de regulação

Fazemos uma análise ao modelo de autonomia construído por Barroso (1996), da autonomia decretada e da autonomia construída.

1.Os sistemas educativos e a gestão das escolas

O estudo da gestão educativa da escola passa pela compreensão do sistema educativo onde esta se encontra inserida. Os sistemas educativos, ou seja, a abordagem macro estrutural das escolas são o resultado da produção de uma sociedade. Cada país tem o seu próprio sistema educativo. Existem vários sistemas educativos conforme as políticas e as tradições ao nível da educação de um país.

Começando por uma definição de sistema educativo, recorreremos à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, no seu artigo nº 1, que descreve sistema educativo como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE, art.º 1º). De acordo com estas palavras entende-se por sistema educativo o conjunto de todos os meios que visam a obtenção de graus académicos e que confirmam competências aos indivíduos, com vista ao desenvolvimento sustentável da sociedade e à coesão social.

Vaniscotte (1996), apresenta uma tipologia de sistemas educativos caracterizado por quatro tipos de escola: a escola única da Escandinávia (Dinamarca, Suécia, Noruega, Islândia, Finlândia), a escola polivalente das ilhas Britânicas (Inglaterra, Escócia, País de Gales, Irlanda do Norte, diferenciadamente por toda a Irlanda), a escola de canalização (Alemanha, Áustria, Luxemburgo, Suíça, Países Baixos, diferenciadamente por toda a Bélgica) e o tronco comum dos países latinos e mediterrânicos (França, Itália, Espanha, Grécia, Portugal). Para cada tipo, a autora aponta os principais aspetos caracterizadores, associando-os ao princípio orientador de que derivam.

Em primeiro lugar, o tipo escandinávico, parece ter nascido da preocupação em promover uma melhor igualdade de oportunidades, fazendo a mesma oferta para todas as crianças, pelo mais longo período de tempo possível (Vaniscotte, 1996). Este tipo confere particular importância ao vetor da seletividade, acentua o princípio da igualdade de oportunidades e parece identificar-se com a tipologia da escola única, conhecida, em alguns casos, pela escola polivalente. Este é um sistema educativo que assegura a continuidade numa escola onde todos os alunos realizam as mesmas atividades. Tem como principal objetivo o desenvolvimento da criança e a sua felicidade na escola. Em função deste objetivo este sistema coloca para mais tarde as avaliações de caráter normativo e todas as orientações e procedimentos seletivos (Gaspar, 2005, Malan, 1997).

O segundo tipo, o tipo anglo-saxónico, tem como objetivo central o desenvolvimento da criança. Traduz-se na tendência de um ensino individualizado, pelo hábito da tutoria e pela colocação em prática de apoios necessários às crianças com dificuldades (Vaniscotte, 1996). Este tipo acentua o princípio da diferenciação e substitui o grupo classe pelo grupo fase dando a esta não só uma duração temporal maior, como também um alargamento do seu âmbito. Acresce, ainda, o princípio da flexibilização do percurso, manifestando forte maleabilidade nas formas de prática avaliativa (Gaspar, 2005, Malan, 1997).

O terceiro tipo, o tipo germânico, assenta numa orientação precoce que sustenta a oferta de vias de estudos paralelas que prosseguem finalidades diferentes, com o propósito de favorecer a inserção profissional e social do aluno (Vaniscotte, 1996). Neste sistema o principal enfoque é o da funcionalidade, bem representado pela preocupação da interação do sistema educativo com outros sistemas, designadamente o sistema económico. Apresenta, como último patamar do percurso no sistema educativo, a educação contínua onde predominam os princípios da adaptabilidade e da continuidade da formação (Gaspar, 2005; Malan, 1997).

Por último, e em quarto lugar, o tipo latino-mediterrânico que recusa as vias de estudos alternativas, valorizando o aspeto da homogeneidade. O tronco comum surge como uma solução para responder à procura social e inicia as práticas avaliativas bastante cedo (Vaniscotte, 1996).

Baseia-se na construção de um jogo complexo de opções que vai dar origem às orientações e seleções necessárias, vivendo a partir de diretrizes normativas gera frequentes contradições. Este sistema desenvolve-se entre o princípio da generalidade e o princípio da especialização, cria insatisfações constantes dado que alimenta conflitos em relação à sociedade e à sociedade empregadora (Gaspar, 2005; Malan, 1999).

As escolas e a sua respetiva gestão ficam dependentes do sistema educativo onde se inserem e por subsequência sujeitas as suas diretrizes. Portugal, ainda tem um sistema educativo algo centralizado que apresenta algumas características mediterrânicas. No entanto, atualmente o sistema educativo português apresenta já características bastante distintivas destas resultantes de várias medidas que têm vindo a ser introduzidas e implementadas ao longo dos últimos anos.

2. Desenvolvimento da gestão escolar no Portugal democrático

Vários são os autores portugueses que abordam, nos seus estudos, o surgimento e o desenvolvimento da gestão escolar em Portugal e apresentam várias descrições deste processo, que, embora apresentem características gerais semelhantes, apresentam também características específicas.

Muitos autores propõem leituras mais abrangentes, interligadas às políticas educativas, outros sugerem abordagens com carácter mais histórico, e outros conceções que se interligam ou se entrecruzam com as próprias teorias organizacionais e outros ainda que tentam apresentar modelos de gestão instituídos a partir dos documentos normativos emanados pelo Legislador (Lima, 2006; 2009; 2010; 2011a; 2011b).

Neste trabalho vamos centrar a nossa atenção no período pós-revolução de abril, dado este período ter permitido a implementação e desenvolvimento de várias medidas inovadoras em contraposição ao período anterior (ressalve-se a Lei nº 5/73, que ficou conhecida pela reforma de Veiga Simão) e assente em princípios de democratização do ensino e na igualdade de oportunidades, embora surgindo em sequência de documentos legais emanados pelo Legislador.

Delgado e Martins (2001) e Formosinho e Machado (1998) sistematizam as principais ideias, paradigmas, papéis do estado, documentos marcantes e principal legislação publicada entre 1974 e 1999, conforme se pode ver no quadro apresentado abaixo.

Tabela 2.

A administração das escolas no Portugal democrático

Décadas	IDEIAS EM DEBATE	PARADIGMA	PAPEL DO ESTADO	DOCUMENTOS MARCANTES	LEGISLAÇÃO PUBLICADA
70	Democracia e Participação	Normalização democrática Retorno da centralização concentrada	Desenvolvimento e Democratização	<i>Constituição da República Portuguesa</i> (1976)	Decreto-Lei nº 735-A/74 Dec-Lei nº 769-A/76
80	Democracia Representativa e Democracia Participada - Direção (democrática) e Gestão	Descentralização Retórica descentralizadora e Práticas de centralização desconcentrada	Reforma Global	<i>Lei de Bases do Sistema Educativo</i> <i>Documentos Preparatórios</i> (Comissão de Reforma do	Lei nº 46/86 Dec-Lei nº 43/89

(profissional)				Sistema Educativo, 1987-1988)		
90	Autonomia e Contratualização	Territorialização das políticas educativas	Regulação e Estruturação	<i>Pacto Educativo para o Futuro</i>	Dec-Lei 172/91	nº
		Estratégias locais para as "causas" educativas (locais e nacionais)				

Formosinho e Machado (1998) organizam a administração das escolas no Portugal democrático entre 1974-1998, e pelas décadas de 70, 80 e 90. Em relação à década de 70, estes autores dividem-na em três momentos: o início, que se caracteriza pela centralização ao serviço do desenvolvimento e da democratização; o ensaio de democracia direta, entre 1974 e 1976, e a gestão democrática (a partir de 1976).

Em relação à década de 1980, os autores referem que esta foi o período da retórica descentralizadora e de práticas de centralização desconcentrada. Acrescentam ainda que foram três os elementos que fomentaram esta fase: o contributo das abordagens sociológicas e dos estudos organizacionais em tempo de Reforma Educativa, o desenvolvimento quantitativo da formação especializada em Administração Escolar e a desconcentração de serviços.

A década de 1990 é referida por estes autores como sendo a da emergência da Territorialização das políticas educativas e do impulso à autonomia dos estabelecimentos, sendo marcada pela consagração da autonomia às suas práticas contextualizadas e pelo programa de reforço da autonomia das escolas.

Delgado e Martins (2001) centram a sua análise contextualizada nos acontecimentos das décadas de 1970, 1980 e 1990, referindo os principais documentos legais emanados nestes períodos para a educação e as principais políticas educativas seguidas.

Afonso (2010) dá-nos uma perspetiva histórica do desenvolvimento da gestão educativa em Portugal, a partir dos principais documentos legais emanados pelo governo central e dos modelos de gestão praticados antes de 1974 até 2010, conforme se apresenta na tabela abaixo (Tabela 3).

Tabela 3.

Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010)

Período	Órgão de direção	Órgão de gestão
Anterior a 1974	Ministério da Educação	Reitor ou Diretor
Período revolucionário 1974-1976	Assembleia (democracia direta nas escolas)	Comissão de Gestão
Autogestão 1976-1991	Ministério da Educação	Conselho Diretivo
“Gestão Democrática”		
1991-1998	Ministério da Educação e Conselho de Escola	Diretor Executivo
1998-2008	Ministério da Educação e Assembleia	Conselho Executivo ou Diretor
“Contratos de Autonomia”		
2008 até ao presente	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor

Fonte: Afonso (2010, p. 15)

Este autor (Afonso, 2010), sistematiza os modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010), em seis grandes períodos. No primeiro período (anterior a 1974) a direção da escola pertencia ao Ministério da Educação, com um órgão de gestão *in situ*, reitor ou diretor. O segundo período, chamou o autor de período revolucionário (1974-1976) ou autogestão, onde a direção era assegurada pela assembleia (democracia direta nas escolas) e o órgão gestor a comissão de gestão. O terceiro período, “Gestão Democrática” (1976-1991) onde o Ministério da Educação assegurava a direção da escola e o conselho diretivo constituía-se no órgão de gestão da escola. O quarto período, de 1991 a 1998, a escola era dirigida pelo Ministério da Educação e pelo Conselho de Escola e o órgão de gestão escolar era o Diretor Executivo. O quinto período, “Contratos de Autonomia” (1998-2008) sendo a escola dirigida pelo Ministério da Educação e pela Assembleia e a gestão cabia ao Conselho Executivo ou Diretor. O sexto e último período de 2008 até ao presente, a escola é dirigida

pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Geral e a gestão está a cargo do Diretor. Este autor traduz de uma forma bastante simplificada o desenvolvimento da direção e gestão escolar das últimas décadas.

Ventura, Castanheira e Costa. (2006), por seu lado, referem que a gestão das escolas em Portugal se divide em quatro grandes momentos: 1) a partir de 1970; 2) as reformas da educação e da administração de meados dos anos de 1980; 3) a gestão das escolas portuguesas a partir de finais dos anos 1990; 4) a territorialização da educação e a avaliação das escolas. Passamos à análise destes momentos.

No início dos anos 1970 verifica-se a centralização ao serviço do desenvolvimento e da democratização do ensino, caracterizada pelo alargamento da escolaridade obrigatória e pela democratização do ensino, conforme foi introduzido pela Reforma de Veiga Simão, Lei n.º 5/73, de 25 de julho (Formosinho & Machado, 1998; Delgado & Martins, 2001).

No período entre 1974 e 1976 acontece o ensaio da democracia direta. Após a revolução de 25 de Abril de 1974, pela legitimidade revolucionária introduzida, ensaia-se o poder popular ou, pelo menos, expande-se à sociedade civil numa participação política e social sem precedentes (Afonso, 2010; Delgado & Martins, 2001; Formosinho & Machado, 1998; Ventura, et al. 2006).

O contexto de agitação que se experienciava nas escolas quase paralisa a sua atividade como espaço de instrução e a tentativa de normalização, através de publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, é alvo de total rejeição pela conotação ao anterior regime político. Este documento legal vem regular os órgãos de gestão criando uma nova estrutura organizacional constituída pelo Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo que, por um lado, atribuía as funções em vigor durante o anterior regime político e, por outro, regulamentava os procedimentos de eleição e constituição. Tudo isto estava contra as formas de democracia direta em vigor nesse momento, e esta tentativa de normalizar os processos democráticos não teve sucesso (Afonso, 2010; Delgado & Martins, 2001; Formosinho e Machado, 1998; Ventura et al. 2006).

O I Governo Constitucional surge a partir de 1976, e a sua prioridade é a normalização das várias áreas, nomeadamente da Educação. É, então, publicado o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, que vem regulamentar a gestão das escolas. As principais características deste documento são a manutenção do Conselho Diretivo como órgão deliberativo e executivo, como responsabilidades no funcionamento e na gestão corrente das escolas, e em tudo o que não fosse específico do Conselho Pedagógico (órgão de orientação pedagógica),

ou ao Conselho Administrativo (órgão de gestão financeira e orçamental). Este documento definia, pormenorizadamente, as regras de constituição e os respetivos processos eleitorais destes órgãos, bem como as competências específicas de cada um. Independentemente das suas diretrizes, este Decreto-Lei, segundo Formosinho e Machado (1998), retoma a centralização concentrada e burocrática, característica do modelo de governação dos anteriores 50 anos.

Segundo Afonso (2010), este documento vem trazer a consagração legal do que passou a ser denominado de gestão democrática das escolas, que se traduz na generalização, para todas as escolas públicas, de um modelo uniforme de gestão. Este modelo baseia-se no espírito de participação e democraticidade da época de 1974-76, traduzido num órgão colegial, o Conselho Diretivo, eleito entre pares (Afonso, 2010; Canastra & Moura, 1999; Ventura et al., 2006; Delgado & Martins, 2001).

A gestão chamada de democrática caracteriza-se pela deslocação do poder por imposição das bases, que se apropriaram de poderes de decisão, desenvolvendo processos de democracia direta (Delgado & Martins, 2001).

Apesar de este modelo não ter conseguido incorporar os poderes assumidos durante o período revolucionário (1974-76), prevaleceu vivo nos setores educativos ligados à esquerda do quadrante político, que teve maior relutância no abandono deste modelo de administração e gestão e, inclusivamente, no abandono da sua denominação (Afonso, 2010). De acordo com Ventura et al. (2006), é ainda o modelo que influencia a gestão das escolas públicas portuguesas.

Entretanto, a aproximação gradual ao modelo de sociedade europeia, de economia de características capitalista e a sistemas políticos com características de democracia representativa, levou a uma crescente regulamentação legislativa que originou uma desmobilização dos atores escolares (Afonso, 2010).

De acordo com o referido por Barroso (1991), até à data da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, não houve, da parte do Ministério da Educação, mais nenhuma disposição legal relativa ao reforço da autonomia das escolas e da descentralização administrativa.

Formosinho e Machado (1998) referem que a década de 1980 foi a década da retórica descentralizadora e das práticas de centralização desconcentrada, e acrescentam que foram três os elementos que fomentaram esta fase: i) o contributo das abordagens sociológicas e dos estudos organizacionais em tempo de Reforma Educativa; ii) o desenvolvimento quantitativo da formação especializada em Administração Escolar; e iii) a desconcentração de serviços.

Após cerca de 10 anos de debates, em 14 de Outubro de 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86). Esta orienta a estrutura o funcionamento do Sistema Educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento e, em particular, regula as práticas de democraticidade, da participação de todos os implicados no processo educativo, bem como da sua interligação com a comunidade. Esta Lei determina, ainda, a adoção de orgânicas e de formas de descentralização e de desconcentração dos serviços ligados à educação, e cria departamentos regionais de educação com o propósito de integrar, coordenar e acompanhar toda a ação educativa (Ventura et al., 2006; Delgado & Martins, 2001; Formosinho & Machado, 1998).

A seguir à publicação Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo – CRSE (1988), com a finalidade de elaborar um Projeto Global de Atividades a desenvolver, e também de promover a realização de estudos com vista a reorganização do Sistema Educativo (Formosinho & Machado, 1998). É no âmbito dos trabalhos desenvolvidos pela CRSE que se fazem sentir os novos impulsos no âmbito dos estudos organizacionais da educação, destacando-se, neste âmbito, as abordagens sociológicas e os estudos organizacionais, que contribuíram para a visibilidade social destes trabalhos e impulsionaram o desenvolvimento quantitativo da oferta e da procura de formação em Administração Escolar (Barroso, 1993; Costa, 1996; Lima, 1992; Nóvoa, 1995).

Desta forma, o desenvolvimento dos estudos organizacionais sobre o ensino, associado ao debate de ideias da reforma sobre a administração das escolas - este travado ao redor da distinção entre os conceitos de direção, que se pretendia democrática, e de gestão, de caráter necessariamente profissional leva à sua inclusão em muitos cursos e disciplinas ao nível do Ensino Superior (Formosinho & Machado, 1998).

Esta emergência da oferta de formação em Administração Educacional ao nível do ensino superior, é acompanhada pelo aumento da sua procura, em parte também devido aos discursos e orientações políticas de inspiração gerencialista e tecnocrática, que se encontram associados às exigências de modernização, por sua vez legitimadoras de políticas consonantes com os objetivos da integração na Comunidade Europeia. A exigência pretendida da formação especializada para o exercício de funções de natureza pedagógica e administrativa nas escolas contribui, igualmente, para esta procura da parte dos atores escolares (Formosinho & Machado, 1998).

Nesta época o Ministério da Educação procurava a reestruturação da sua orgânica interna e o abandono da administração centralizada concentrada das escolas básicas e secundárias. Em primeiro lugar desconcentrou serviços para o descongestionamento dos respetivos serviços centrais e, em segundo lugar, delegou competências. Depois criou as Direções Regionais de Educação, dirigidas por um Diretor Regional que as coordenasse (Formosinho & Machado, 1998), e este processo de desconcentração teve em vista o aumento da eficiência da atividade da administração pública dentro do modelo centralizado.

No entanto, até à publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, o princípio da autonomia das escolas ainda não tinha sido objetivamente consagrado. Este Decreto-Lei veio estabelecer o regime jurídico da autonomia das escolas preparatórias e secundárias públicas, definindo as orientações genéricas e as orientações flexíveis da sua autonomia. Esta, tanto na perspetiva pedagógica como administrativa, retomava os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como a descentralização regional e local, o diálogo com a comunidade envolvente e a desregulamentação da administração educativa, que constituem o contexto de base para a autonomia da escola.

De acordo com o documento legal, a autonomia de cada escola concretizava-se num Projeto Educativo (PE) próprio, elaborado com a participação dos vários atores escolares (Delgado & Martins, 2001; Formosinho & Machado, 1998). A autonomia é assim atribuída à comunidade educativa e não à comunidade docente, isto é, a participação na direção da escola é feita pelos representantes da comunidade local, como sejam professores, alunos, funcionários, pais, representantes da comunidade local e profissional, município, associações culturais, económicas, sociais e científicas. O PE constitui-se como o instrumento da expressão da vontade da comunidade escolar e o instrumento basilar para o exercício da autonomia. A sua elaboração e implementação implicam, igualmente, competências em diversos domínios, tais como, a gestão de currículos e programas, atividades de complemento curricular, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão dos espaços e tempos educativos, organização de apoios, instalações, equipamentos e recursos humanos e gestão administrativa e financeira (Delgado & Martins, 2001).

Nos anos 90, Formosinho e Machado (1998) apelam para a emergência da “territorialização das políticas educativas” e do impulso à autonomia dos estabelecimentos. O impulso à autonomia dos estabelecimentos vê-se consagrado pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, e refletiu-se em práticas distintas de autonomia. Cada escola conseguiu concretizar algumas práticas, muitas vezes induzidas de maneira indireta, através de

mecanismos condicionadores do financiamento de projetos a que se candidatava (através do Fundo Social Europeu), o que levou ao desenvolvimento de políticas de territorialização, em busca de soluções diferenciadas para problemas e contextos distintos (Formosinho & Machado, 1998).

De acordo com o referido por Delgado e Martins (2001), os anos 90 foram marcados por dois períodos. O primeiro ocorreu até à tomada de posse do XIII Governo Constitucional, assistindo-se à continuidade do modelo instituído pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, até à emanação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. O segundo período iniciou-se com a tomada de posse do XIII Governo Constitucional, que apresentou o Pacto Educativo para o Futuro (1996). Este, que definia como objetivos estratégicos a modernização, a regionalização e a descentralização da administração do sistema educativo, propunha o desenvolvimento de um sistema educativo em que cada escola se constituía como um elo de um sistema local de formação. Pugnava, igualmente, pela descentralização das políticas educativas, bem como pela transferência das competências para os órgãos de Poder Local, transformando a Escola no centro privilegiado das políticas educativas (Delgado & Martins, 2001).

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, é o diploma que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Estabelece o que é comum a todos os estabelecimentos, e introduz o conceito de área escolar para os estabelecimentos de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma dupla aceção pedagógica e administrativa. Os órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares são o Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar; o Diretor Executivo, o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico. A administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o diretor executivo, designado através de concurso pelo conselho de área escolar ou de escola. O diretor executivo é coadjuvado por adjuntos, e é responsável perante a administração educativa, serviços e organismos centrais e regionais do Ministério da Educação, pela gestão cultural, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial da escola (Canastra & Moura, 1999; Ventura et al., 2006; Delgado & Martins, 2001; Formosinho & Machado, 1998). O processo de discussão pública sobre este diploma, originou a versão final do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, onde atores escolares, como as federações sindicais dos professores ou a confederação das associações de pais e encarregados de educação, procuraram

influenciar algumas disposições no sentido dos seus interesses particulares (Delgado & Martins, 2001).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, tem por base o trabalho do Professor João Barroso (Barroso, 2008) sobre autonomia e gestão, e consagra o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. A partir deste documento, a autonomia torna-se um investimento nas escolas e na qualidade da educação, consagrando o diploma um processo gradual de aperfeiçoamento de experiências e de aprendizagem da autonomia, que favorecem a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente, e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis (Delgado & Martins, 2001).

O modelo de administração e gestão, vigente nos dias de hoje, é instituído pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Este reforça a participação das famílias e da comunidade na direção estratégica das escolas e também favorece a organização de lideranças fortes. O aspeto da colegialidade aparece no Conselho Geral que apoia a direção (Afonso, 2010). No entanto, e segundo este mesmo autor, as ideias mais repetidas recaem sobre os aspetos da liderança das escolas e, sendo o Diretor o rosto da escola, é sobre ele que recaem as várias facetas da liderança, bem como a autoridade necessária para o desenvolvimento do Projeto Educativo da escola (Afonso, 2010).

Esta figura do Diretor da escola tem vindo a ser discutida por alguns autores (Lima 2008, 2009) e por alguns dos sindicatos dos professores portugueses, por apresentar, essencialmente, uma feição tecnocrática e gerencialista e por ignorar os aspetos relacionados com a liderança exercida em contextos colegiais, o que representa um retrocesso no processo democrático da gestão escolar pública. No entanto, e segundo Afonso (2010), a figura do Diretor agiliza o processo de prestação de contas (*accountability*) pelos resultados educacionais conseguidos responsabilizando-o pela concretização dos objetivos, o que acarreta uma reconfiguração das relações de poder no sistema educativo. Neste sentido, e de acordo com o mesmo autor, os diretores tenderão a criar mecanismos de supervisão organizacional mais estruturados e rigorosos e formas de gestão que propiciem bons resultados educativos (Afonso 2010).

2.1. Modelos de gestão da escola pública portuguesa

Para além do que os autores referem quanto às premissas organizativas instituídas pelos documentos legais, parece-nos importante referir os modelos explicativos de Lima (1996) em relação à gestão educativa das escolas públicas em Portugal

Na sua obra de 1996, “Construindo modelos de gestão escolar”, o Professor Licínio Lima, desenvolve uma tipologia de classificação e caracterização concetual dos modelos de gestão escolar, realçando formas distintas de os focalizar, chamando a atenção para a complexidade dos processos de construção social destes modelos, para a pluralidade de focalizações possíveis dos mesmos, para a diversidade de orientações, e de regras e de ações e de atores envolvidos e, ainda, para as vantagens de uma abordagem pluridimensional aos mesmos modelos. Esta tipologia compreende três grandes abordagens: i) modelos juridicamente consagrados; ii) modelos orientados para a ação; e iii) modelos praticados. Passaremos, de seguida, a descrevê-los de forma breve.

2.1.1. Modelos juridicamente consagrados

Nas palavras do autor, os modelos juridicamente consagrados são modelos teóricos,

“como corpos de grandes princípios, de orientações genéricas e de perspetivas em torno da administração do sistema escolar e da organização e gestão das escolas. Enquanto modelos teóricos eles assumem um carácter geral e potencial, não necessariamente dependentes da ação e das práticas organizacionais efetivamente realizadas e abrindo, de resto, um leque mais ou menos vasto de opções concretas e congruentes em referência às perspetivas e orientações que encerram”. (p. 7)

Existem vários tipos de modelos teóricos de referência. Incluem tanto os modelos de análise das organizações escolares, corpos teóricos e concetuais que nos permitem realizar leituras e ensaios descritivos e interpretativos das realidades escolares, como os modelos normativistas ou teorias, que propõem princípios organizacionais e prescrevem soluções, isto é, que nos dizem como devemos administrar e organizar, com base em filosofias e em valores

frequentemente desdobrados em métodos e em técnicas de administração e gestão, em instrumentos que operacionalizam as orientações programáticas de que partem. No primeiro caso estamos perante focalizações teóricas da escola como organização, “burocrática”, como “arena política”, ou como “cultura”, entre outros, enquanto no segundo caso somos confrontados com teorias organizacionais, escolas de pensamento, doutrinas gestionárias ou sistemas de administração que focalizam normativamente a escola - do ponto de vista da “Teoria da Contingência”, do “Desenvolvimento Organizacional”, da “Gestão por Objetivos” ou do “Planeamento Estratégico” (Lima, 1996).

Os modelos juridicamente consagrados são corpos de princípios e de grandes orientações jurídicas fundamentais, decididos por instâncias formais com capacidade legislativa (os parlamentos, por exemplo), e expressos através de suportes oficiais, leis ou diplomas fundamentais, estruturantes da produção normativa e regulamentadora posterior. Consagram princípios e orientações de fundo que juridicamente constituem referências essenciais, embora de tradução variável, na organização e administração do sistema escolar e das escolas. (Lima, 1996).

2.1.2. Modelos de orientação para a ação

Dado o já referido carácter geral e potencial dos modelos teóricos, e designadamente dos modelos juridicamente consagrados acabados de referir, torna-se necessário distinguir outros tipos de modelos que encerram orientações concretas e específicas para a ação organizacional e administrativa. Os “modelos de orientação para a ação” (Lima, 1996, p. 9), não sendo indiferentes às possíveis contribuições dos modelos teóricos de referência, comportam regras concretas, traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a ação, conferindo-lhe sentido por referência a um quadro global mais ou menos formalizado (Lima, 1996).

No entanto, como veremos de seguida, são distintas as orientações e diversas as regras a convocar para a ação consoante os processos de produção e os atores que as produzem e reproduzem. Distinguiremos, ainda que não exaustivamente, entre modelos decretados, ou de reprodução, e modelos recriados, ou de produção (Lima, 1996).

Modelos decretados ou de reprodução

Os modelos decretados são geralmente os modelos mais visíveis e mais facilmente (re)conhecidos, dado que se encontram formalizados, descritos e explicitados em suportes oficiais, tais como a legislação e outros documentos de orientação normativa, e são aqueles que, do ponto de vista jurídico-normativo, regulam a organização e o funcionamento das escolas (Lima, 1996).

Com muita frequência é esta a aceção dominante do modelo de gestão, apelando para a realidade de direito e para um conjunto de regras formais que encontramos expressas em decretos, portarias, despachos, etc. De resto, a tradição centralizada da administração pública portuguesa reforça esta associação (Lima, 1996).

De alcance universal e de conhecimento obrigatório, os modelos decretados representam uma realidade normativa com força legal, administrativa ou hierárquica que, em contextos de administração centralizada, não se limitam apenas a traçar a arquitetura organizacional geral, a formalizar órgãos e a distribuir competências e atribuições; pelo contrário, vão mais longe, detalhando e regulamentando ao pormenor, estabelecendo regras de diverso tipo, quase nada deixando de fora ou ao acaso, numa espécie de “horror ao vazio” (Lima, 1996, p. 9), que toma por referência, por um lado a recusa em descentralizar e devolver poderes e, por outro lado, a desconfiança endémica relativamente aos atores sociais, os seus interesses e as suas capacidades (Lima, 1996).

Diferentemente do que por vezes se supõe, um modelo decretado não coincide apenas com o decreto de criação. Assim sendo, a palavra decretado é aqui tomada em sentido amplo, procurando representar um vasto conjunto de regras formais produzidas no sentido de orientar e de regular a ação organizacional e administrativa a nível escolar. De resto, muita legislação sobre matérias que só aparentemente teriam a ver com os modelos de gestão escolar (matérias curriculares e de avaliação, por exemplo), não deixa de integrar este conceito, e interferem, direta ou indiretamente, com as regras estabelecidas e com as práticas formalmente orientadas ou prescritas pela legislação, bem como com outros normativos especificamente organizacionais e administrativos. O mesmo sucede relativamente a orientações exteriores ao sistema educativo, como são, por exemplo, as regras dos procedimentos administrativos e da contabilidade pública, havendo ainda que considerar, em todos os casos, um vastíssimo conjunto de orientações de tipo micro-normativo (instruções, esclarecimentos, aditamentos,

correções, circulares de diverso tipo, e até telefonemas ou telegramas provenientes de instâncias superiores) (Lima, 1996).

Em suma, os modelos decretados referem-se ao conjunto de orientações hierarquicamente produzidas, no pressuposto de que os diversos níveis e agentes da administração as passarão a conhecer e a observar, isto é, que as passarão a reproduzir em conformidade com a sua “letra e o seu espírito” (Lima, 1996, p. 10).

Modelos recriados ou de produção

A publicação em Diário da República e outras formas de publicitação e circulação típicas dos modelos decretados pretendem garantir o conhecimento oficial das regras formais por parte dos atores envolvidos e a quem se destinam, os quais não podem invocar o desconhecimento das leis e das orientações formais assim produzidas e divulgadas. Mas a partir do momento em que o “modelo decretado” (Lima, 1996, p. 10) ganha visibilidade social, e as diversas regras que o constituem escapam das mãos do legislador/produtor, extravasando os limites dos gabinetes de conceção e de produção de orientações, isto é, a partir do instante em que as regras se tornam públicas, são lidas, comentadas, criticadas, etc., elas são forçosamente objeto de interpretação. Os modelos decretados e as regras formalmente produzidas são objeto de receção em cada contexto organizacional concreto, daqui resultando, frequentemente, interpretações e recontextualizações diversas (Lima, 1996).

Quando a receção dos modelos decretados e a sua interpretação redundam já não numa mera reprodução, ou numa reprodução perfeita e em total conformidade com as regras formais estabelecidas, mas vão mais longe, a ponto de se produzirem novas regras, distintas das primeiras e nem sempre em sentidos semelhantes, estamos em presença daquilo que designaremos por modelos recriados ou de produção (Lima, 1996).

Naturalmente este processo pode ocorrer em diversos níveis e sectores da administração da educação, mas interessa-nos aqui destacar o nível organizacional escolar, a escola como organização concreta, empiricamente referenciável, os seus diversos órgãos, os grupos, subgrupos e atores que a compõem. Com efeito, se admitirmos que, na escola, os atores nem sempre se limitam a uma reprodução perfeita e integral das regras formais hierarquicamente produzidas (modelo decretado), mas que em diversas circunstâncias se assumem como produtores de novas regras, mesmo que concorrentes ou até em oposição às regras formais, mas inscritas em regulamentos, decididas por diversos órgãos escolares, então

ficará mais claro que o corpo de regras disponíveis e convocáveis não se limita às regras formais decretadas e externamente produzidas. Pelo contrário, pode compreender regras distintas, produzidas em contexto escolar. De facto, a produção de tais regras (de tipo não-formal ou informal) é mais visível sempre que, por exemplo, ocorre uma ação inspetiva ou uma reclamação apresentada por alguém, e se conclui, então, que uma dada regra formal foi de facto substituída por outra regra, internamente produzida e reproduzida, a qual pode, ou não, vir a ser considerada ilegal. Mas, em muitos casos (possivelmente na maioria), mesmo que, no limite, possam ser consideradas ilegais, tais regras são produzidas e reproduzidas localmente sem que jamais venham a ser objeto de identificação externa (Lima, 1996).

Com carácter mais ou menos pontual e localizado, tais regras podem coexistir com as regras formais-legais sem que o modelo decretado seja globalmente afastado ou posto em causa. Compreende-se, frequentemente, que em nenhuma organização se age sempre de acordo com as regras formais e o modelo decretado, porque tal não é considerado possível, ou desejável, ou justo; mesmo nos casos em que as regras alternativas produzidas procuram interpretar melhor e possibilitar a realização do “espírito da lei” (Lima, 1996, p.11).

As regras convocadas para a elaboração dos horários, para a gestão financeira, para o funcionamento dos órgãos, para a avaliação dos alunos, entre muitos outros exemplos possíveis, podem ilustrar bem a recriação parcial de um modelo decretado e a produção de regras alternativas que, teoricamente, ocorrerão em todas as escolas (Lima, 1996).

Porém, em casos excepcionais, um modelo decretado pode vir a ser objeto de uma recriação integral, isto é, as orientações e as regras produzidas em contexto escolar podem vir a suplantar, e mesmo a substituir, as regras contidas no modelo decretado. Basta pensar naquilo que ocorreu logo nos primeiros dias a seguir a 25 de abril de 1974 que, com frequência, em cada escola foram produzidas orientações e regras específicas que, de facto, suplantaram a legislação então vigente (Lima, 1996).

2.1.3. Modelos praticados

Ao focalizarmos um modelo de gestão a partir dos seus elementos teóricos, designadamente os grandes princípios de referência - modelos juridicamente consagrados -, e a partir das orientações para a ação, designadamente as regras formais orientadoras da ação organizacional - modelos decretados ou de reprodução - e as regras produzidas pelos próprios

atores escolares em contexto organizacional - modelos recriados ou de produção -, ficamos, ainda assim, por um estudo limitado ao “plano das orientações para a ação” (Lima, 1996, p. 12) e pela produção de regras organizacionais. Tais regras, externa ou internamente produzidas, de carácter formal legal ou não, têm impactos variáveis no “plano da ação” (Lima, 1996, p. 12), isto é, podem vir, ou não, a ser praticadas aquando da tomada de decisão e da realização de atos de gestão pedagógica e administrativa (Lima, 1996).

Isto significa que o estudo da escola como organização e que o esforço de conceptualização em torno dos modelos de gestão escolar não podem prescindir de focalizar as práticas efetivamente ocorridas/em ocorrência. Até pelo facto de a produção de regras pelos atores escolares, em cada escola, distintas das regras formais típicas dos modelos decretados, não ser condição suficiente para o seu cumprimento ou para a sua utilização. Ou seja, a produção de uma regra, qualquer que seja o seu estatuto e a instância que a produziu, não arrasta obrigatória e automaticamente o seu cumprimento, por parte de quem age e toma decisões em contexto escolar (Lima, 1996).

Assim sendo, os modelos de gestão praticados são, por natureza, plurais e diversificados, em graus variáveis e mesmo no interior de uma dada escola; as regras efetivamente praticadas, em uso efetivo na ação, se não podem total e generalizadamente ignorar as regras constantes nos “modelos de gestão juridicamente consagrados e nos modelos de orientação para a ação” (Lima, 1996, p. 12) (decretados e recriados) podem, contudo, centrar-se mais numas do que noutras, estabelecer articulações entre elas, encontrar novas soluções criativas. De contrário, seríamos forçados a admitir, logo no plano teórico, que tudo o que de relevante ocorre numa escola releva necessariamente, e sempre, do cumprimento ou da tradução das regras formais e até da aplicação fiel dos modelos decretados. Ora os atores escolares dispõem de “margens de autonomia relativa” (Lima, 1996, p. 12), mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente estabelecida e regulamentada, isto é, os atores escolares nunca se limitam ao cumprimento das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não “jogam” (Lima, 1996, p. 12) apenas um “jogo” (Lima, 19986, p. 12) com regras dadas, “jogam-no” (Lima, 1996, p. 12) com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras (Lima, 1996).

Ao escaparmos a um modo de olhar a escola exclusivamente racionalista e legalista, introduzindo-lhe uma dimensão sociológica que não despreze as estruturas e as regras formais, mas que igualmente seja capaz de focalizar os atores e suas ações organizacionais

concretas, compreendemos facilmente a ilusão que representa uma conceção de gestão escolar como mera tradução de um modelo decretado, igual para todas e em todas as escolas, mesmo que formal e legalmente seja essa a conceção, expressa ou subentendida, mas não sociologicamente. Bastará, de resto, e para o confirmarmos, estudar aprofundadamente a organização e a gestão escolar, enquanto práticas sociais, a partir da escola e dos atores escolares (Lima, 1996).

2.2. Implicações dos documentos legais na gestão escolar

Ao longo deste capítulo temos vindo a falar do desenvolvimento da gestão da escola pública em Portugal e temos seguido até aqui uma perspetiva mais descritiva e histórica do que uma perspetiva de implicação ou do impacto que estes vários documentos legais trouxeram para a escola.

Passaremos a analisar, de uma perspetiva mais sistemática, os impactos que estes documentos legais acarretaram para a gestão das escolas públicas.

Durante cerca de 50 anos (de 1926 a 1974), prevaleceu, em Portugal, um regime político totalitário, pouco permeável à mudança, e a Lei nº 5/73, de 25 de Julho, que ficou conhecida como a Reforma de Veiga Simão, não chegou a ser aplicada. Em abril de 1974 acontece uma revolução militar que deu origem à transição para a democracia. E, como seria de esperar, durante algum tempo viveu-se um período revolucionário, caracterizado por ensaios de transição para a vivência democrática. Neste contexto começam a surgir mudanças nos vários quadrantes da vida, nomeadamente na educação. A 21 de Dezembro de 1974 é emitido o Decreto-Lei nº 735-A. Este documento legal institui os órgãos de gestão através da criação de uma nova estrutura organizacional constituída pelo Conselho Diretivo, pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Administrativo, que atribuía as funções em vigor durante o anterior regime político e regulamentava os procedimentos da sua respetiva eleição e constituição.

Passados dois anos, o I Governo Constitucional emite o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, que estabelece a regulamentação da gestão das escolas preparatórias e secundárias. O principal objetivo deste documento legal foi normalizar a vida nas escolas. Este documento estabelece igualmente a gestão, que ficaria conhecida como a gestão democrática, vindo a regulamentar o exercício do poder nas escolas, instituindo a estrutura de direção colegial e representativa; as estruturas de participação para professores, alunos e

peçoal não docente; o princípio da elegibilidade para os diferentes cargos; a divisão orgânica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa (conselho diretivo) e da autoridade profissional/pedagógica (conselho pedagógico e dos grupos); o poder dos professores, enquanto profissionais, de assegurarem e orientação e a coordenação pedagógica da escola. (Ventura et al. 2006; Lima, 2006).

Já na década seguinte, e passados 10 anos, em 1986 o governo promulga a Lei nº46/86, de 14 de Outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta lei vem defender maior autonomia para as escolas e descentralização das tomadas de decisão relativas ao sistema educativo, bem como um maior envolvimento da comunidade (Ventura et al., 2006).

Ainda na década de 80 é promulgado o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, ou Regime Jurídico de Autonomia das Escolas, que institui o regime de autonomia dos estabelecimentos das escolas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Secundário que, de maneira diferenciada e respeitando o tipo de liderança das respetivas escolas, permite o aprofundamento das margens de autonomia disponíveis (Formosinho & Machado, 1998).

A partir da promulgação deste documento a escola passou a ter a possibilidade de ensaiar formas de gestão flexível do currículo; definir políticas de distribuição de alunos e professores e gestão dos tempos letivos e de ocupação de espaços; organizar e oferecer atividades de complemento curricular, de animação socioeducativa, de ocupação dos tempos livres ou de desporto escolar; gerir o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão intermédia e de desenvolvimento de projetos pedagógicos; proceder ao recrutamento de pessoal auxiliar de ação educativa em regime de tarefa ou de contrato a tempo certo; conseguir autofinanciamento e gerir as receitas geradas pela prestação de serviços na escola; adquirir bens e serviços e proceder à execução de certo tipo de obras; estabelecer parcerias entre escolas, para a criação de centros de recursos educativos e centros de formação (Formosinho & Machado, 1998).

Com a promulgação deste documento pretendeu-se alterar a tradicional administração centralizada, atribuindo competências às estruturas pericentrais (regionais), e ao poder local. Em primeiro lugar, este diploma legal foi aplicado a algumas escolas e depois foi generalizado a todas as escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundárias. A construção da autonomia da escola foi acontecendo de forma progressiva e sem ruturas no modelo político, através da elaboração de um Projeto Educativo em cada escola, cuja

construção e respetiva execução se deve exercer de forma participada. (Formosinho & Machado, 1998).

Já na década de 90, logo no seu início e na sequencia dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), é promulgado o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio, ou o Regime Jurídico da Direção, Administração e Gestão Escolar, que adota novos conceitos de origem e tons democráticos e descentralizadores. Este decreto apresenta novas formas de organização, maior permeabilidade à participação da comunidade educativa no conselho de escola, definido como órgão de direção (Lima, 2006).

Este diploma legal pretendeu construir, sob uma forma mais inovadora, uma conceção pluridimensional de escola, coerente com a LBSE, na intervenção da comunidade local e na definição e contextualização das políticas educativas, que tomam corpo no Projeto Educativo, baseado nos princípios da democracia, participação, integração comunitária e autonomia (Formosinho & Machado, 1998)

Este foi objeto de avaliação durante 3 anos pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA, 1996). Este conselho encomendou vários trabalhos a várias instituições de investigação, e as investigações efetuadas apoiam os mesmos resultados obtidos por este Conselho. Os seus trabalhos ficariam conhecidos por “Novo Modelo de Gestão” e foram alvo de duras críticas por parte de vários quadrantes da sociedade, devido à sua política e administração centralizada (Lima, 2006). No seu relatório final de 1997, o Conselho refere que existe uma desarticulação

“entre o vetor administração escolar e outros vetores centrais no âmbito da reforma educativa, observa a insuficiente formação dos diversos participantes nos órgãos escolares, bem como a inexistência de dispositivos de auto-avaliação, concluindo ter existido uma deficiente preparação do lançamento da experiência e do processo desintegração das escolas e de sensibilização dos atores escolares” (Lima, 2006, p. 30).

Ou seja, que a implementação deste documento não levou ao pleno cumprimento do que institui.

Ainda na década de 90 é promulgado o Decreto-Lei 115-A/98, o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, que alterou a legislação relativamente à gestão e administração das escolas, promovendo, assim, a implementação do novo ordenamento

jurídico nos estabelecimentos do Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo, bem como do Ensino Básico e Secundário. Este insiste no reforço da autonomia das escolas e pressupunha a ideia “que a escola passaria a ser o centro das políticas educativas, beneficiária de uma transferência de competências e de recursos, designadamente através da “celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação” (Lima, 2009, p. 238). Ou seja, lança os contratos como modalidades de autonomia.

Este diploma introduziu algumas alterações significativas em termos da constituição organizacional, com a Assembleia como órgão máximo, um Conselho Executivo ou, um Diretor (pela primeira vez depois do 25 de Abril de 1974), um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo (Lima, 2009). A grande inovação serão os contratos de autonomia, a celebrar com o Ministério da Educação, dentro de certas condições e sujeitos a uma avaliação externa prévia (Lima, 2009).

Este novo regime abriu possibilidades formais de maior participação dos pais e encarregados de educação dos alunos, bem como das autarquias e de outros atores locais, em torno da Assembleia e, na sua sequência, foram transferidas algumas competências para as escolas, embora com carácter técnico e processual, de reduzido impacto e inteiramente à margem dos contratos de autonomia previstos (Lima, 2009).

No entanto, o discurso da autonomia surge, cada vez mais, associado a uma “agenda modernizadora e técnico-racional, afastando-se progressivamente de um referencial democrático-participativo, circunstância em que a participação democrática na assembleia de cada escola cedo se revelou mais um ritual de legitimação do que um processo de participação na decisão” (Lima, 2009, p. 239), o que se revelou como um facto legitimação burocrática, vazia de conteúdo.

Já em 2000, ou início do século XXI, é promulgado o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, que transfere para os estabelecimentos de educação básica e secundária alguma autonomia, embora num contexto global de administração direta do Estado, de que resulta uma conceção de autonomia bastante mais limitada e circunscrita a dimensões predominantemente técnicas e operacionais, e um ordenamento mais diretivo. (Lima, 2009).

O presente diploma pretende o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e a constituição de lideranças fortes. Conforme o referido no seu preambulo, o

“primeiro caso reforça-se a participação dos respectivos sectores no conselho geral, considerado o órgão colegial de direção estratégica (embora muito longe de assumir as competências do seu congénere nas escolas superiores) e no segundo caso impõe-se, pela primeira vez desde o 25 de Abril de 1974, a generalização da figura do diretor, órgão unipessoal que, também pela primeira vez, passa a ter o poder de nomear todos os responsáveis pelos “departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (Lima, 2009, p. 247).

O presente diploma institui uma nova morfologia organizacional, com relevo para o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Este “diploma insiste numa conceção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada, cujo *pivot*, em termos internos, é o novo diretor” (Lima, 2009, p. 248), ou seja, demasiado centrada na figura do diretor, criada por este mesmo documento legal.

3. Contratos de autonomia e desenvolvimento das escolas públicas portuguesas

Numa consulta aos dicionários da Porto Editora¹, estes referem que o termo contrato deriva de uma palavra de origem latina, “*contractu*, contrato, transação, que significa ato ou efeito de contratar; acordo pelo qual duas ou mais pessoas se obrigam a cumprir os vários pontos estabelecidos por esse acordo, que podem incluir a cedência de poderes ou a observância de certas obrigações; documento que estabelece um acordo; promessa aceite; combinação; ajuste; em Direito: contrato que está subordinado ao cumprimento de um determinado objetivo.”

Em relação aos aspetos ligados ao Direito, a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira², refere que

“o código civil, no artigo 641º, contem uma definição de contrato, mas assaz deficiente. A definição clássica é muito mais compreensiva, assim: “é o mútuo consenso entre duas ou mais pessoas sobre determinado objecto”. O princípio dominante dos contratos é a autonomia da vontade, isto é, as partes podem contratar

¹ Dicionários e Enciclopédias da Porto Editora (2003-2014) Retirado de: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa>

² Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1981-1988). Vol VIII. Lisboa: Edições Zairol.

ou não, e, quando contratem, é-lhes lícito estipular tudo o que a lei não proíba. A vontade pode alterar os moldes clássicos dos contratos e dar-lhes diversas modalidades... Contudo, a liberdade de contratar não é absoluta, mesmo dentro da ordem pública e da moralidade, pois existem limites” (p.581).

Ainda a Moderna Enciclopédia Universal³ define contrato como um “negócio jurídico bilateral. Resulta de um acordo de vontades, desdobrado numa proposta e numa aceitação (...) os quatro clássicos princípios que regem o direito dos contratos são o da liberdade contratual, o do consensualíssimo, o da boa-fé e o da força vinculativa” (p. 41).

Estas definições sugerem, ou apontam, para uma transformação no sentido das relações sociais, para um processo de negociação e de burocratização das vontades, as quais ficam sujeitas à prestação de contas.

Numa revisão da literatura da especialidade em estudo, encontramos Roque (1999, citado por Carvalha, 2009), que refere a definição de contrato de Esteves de Oliveira, inserida na Pólis Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado⁴: “o contrato identifica-se com o negócio jurídico bilateral e consiste na manifestação de duas ou mais vontades, com conteúdos diversos, prosseguindo distintos interesses e fins, mas que se ajustam reciprocamente para a produção de um resultado jurídico unitário” (p.30).

Segundo este autor, contratualizar pressupõe negociar. Este mesmo pressuposto é referido por Gaudin (2007), que afirma que considerar assim o campo de aplicação não chega para definir os contornos da contratualização, uma vez que a noção não se ajusta a nenhum princípio central fortemente enunciado. Estamos perante um novelo de procedimentos, sem um referente estável e com denominações múltiplas (v.g., cartas, contratos, pactos, convenções), que agregam realizações imediatas e efeitos enunciados, obrigações jurídicas e compromissos de natureza política.

A política educativa vigente, atualmente, em Portugal, tem incorporado diversas modalidades contratuais, como consequência do reforço das tendências crescentes de participação e autonomia que caracterizam os sistemas educativos de diferentes países, nomeadamente os países da União Europeia, pertencentes à OCDE e à ONU, com Sistemas Educativos oriundos da corrente Iluminista e, por isso, de tendência fortemente centralizada (Carvalha, 2009; Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010; Vaniscotte, 1996).

³ Moderna Enciclopédia Universal (1987). Vol. 6. Lisboa: Circulo de Leitores.

⁴ Pólis Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado (1983). Lisboa: Editorial Verbo

Em Portugal, a noção de contrato ganhou destaque a propósito do Pacto Educativo entre o Estado e a sociedade civil, proposto pelo ministro Marçal Grilo em 1996 (Benavente, 2001; 2004), embora a política de contratualização seja bastante anterior a esta data (Formosinho et al., 2010), como os pactos entre o Ministério da Educação e as escolas com vista a estimular, de forma global, a autonomia das escolas e melhorar a qualidade do serviço público de educação que elas prestam. São exemplos desta modalidade diversos programas nacionais, como o Programa de Educação Para Todos – PEPT 2000 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de Maio), que se caracterizam por serem antecedidos de um programa e de um regulamento a que as escolas se podem candidatar através de um concurso. (Carvalha, 2009; Formosinho et al., 2010).

Inserem-se também nesta modalidade os contratos de autonomia previstos no Capítulo VII do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que define Contrato de autonomia, no seu artigo 48.º, alínea n.º 1, como “o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.”

As modalidades contratuais podem ainda assumir a forma de acordos ou convénios. Por exemplo: convénios com municípios, instituições de ensino privado e outros parceiros sociais; contratos de associação com as instituições de ensino particular e cooperativo (em 1979); acordos de parcerias com municípios e instituições privadas para o desenvolvimento do ensino profissional e artístico (a partir de 1989); protocolos de cooperação com municípios e instituições privadas de solidariedade social para assegurar a cobertura da rede de Educação Pré-escolar (impulsionada a partir de 1997) (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010)

Segundo Barroso (2006), a noção de contrato assume uma aplicabilidade dupla, pois, por um lado, é uma forma de modernização da administração pública geral e, por outro lado, assume-se como uma forma de regular as relações no interior das escolas, entre os indivíduos e os grupos de interesses que respetivamente representam. Assim, em ambos os casos, o contrato combina uma estratégia de negociação, mobilização de atores sociais em educação para a promoção da sua própria autonomia educativa e, ainda, tem um sentido de controlo e garantia de resultados e obediência a princípios e normas gerais (Adão, 2009; Barroso, 2006).

De acordo as perspetivas destes autores o contrato de autonomia assume-se como portador de uma dimensão sócio organizacional, pois introduz práticas de participação e

negociação na gestão dos interesses no interior das organizações, visando a construção de acordos e compromissos para a melhor realização de projetos comuns (Adão, 2009; Barroso, 2006).

Na escola pública a contratualização tem como referência o Projeto Educativo que, segundo Barroso (2006), “corresponde à construção social do ‘bem comum’ que fundamenta a prestação do serviço educativo” (p. 31), e é esta articulação com o projeto que faz com que o referido contrato se insira no registo da cooperação e não do comando, e se insira no registo da implicação e não no da obrigatoriedade (Adão, 2009; Barroso, 2006; 2008).

O facto de existir um dispositivo de contratualização com vista ao desenvolvimento da descentralização da gestão escolar, é acompanhado por lógicas de avaliação ou regulação externa (Barroso, 2006; Carvalha, 2009). O contrato aparece, então, como um instrumento ao qual se lhe atribui alguma carga de eficácia para gerir a autonomia de que gozam os professores, num contexto de crise da regulação burocrática e do surgimento de novas formas de governação, onde o controlo hierárquico é substituído pelo autocontrolo, a obrigação dos meios fica substituída pela obrigação dos resultados, e a regulamentação é substituída pela avaliação (Barroso, 2006; Carvalha, 2009), de que são exemplo a auto-avaliação e avaliação externa (Ministério da Educação⁵, 2011).

Formosinho (2008) ainda refere que o contrato não é um documento mas sim o produto de um trabalho resultante de um processo que vai da auto-avaliação à redação, à análise, à reformulação e à negociação da proposta para um contrato de autonomia. O contrato fica, assim, sujeito a dois tipos de avaliação: em primeiro lugar uma avaliação da essência do contrato, da sua viabilidade e adequação à avaliação interna e externa e da consonância com a definição de um serviço público de educação pela Comissão Nacional para a Autonomia das Escolas; em segundo lugar, a uma avaliação que é feita a nível nacional pela autoridade regional da educação, que incide sobre necessidades específicas da escola ao nível dos equipamentos e das instalações (Carvalha, 2009).

Em 2006 o Ministério da Educação tomou a iniciativa em estabelecer contratos de autonomia e desenvolvimento com escolas que, tendo sido submetidas a um processo de avaliação, dele partem para a elaboração das suas metas. Esta prática reflete a perspetiva de contratualização de Gaudin (2007), onde o contrato de ação pública pressupõe a presença, em conjunto, de três características principais: por um lado a negociação explícita acerca dos objetivos; por outro o calendário da sua respetiva operacionalização; e, em terceiro lugar, o

⁵ Avaliação (2011) Lisboa: MEC, Retirado de <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=273>

financiamento das atividades a desenvolver. (Adão, 2009; Carvalha, 2009; Formosinho & Machado, 2009; 2010).

Desta forma, e segundo Formosinho (2008), os contratos de autonomia das escolas, “no que respeita ao seu fundamento, objetivos, metas, competências e projecto educativo não se encontram subordinados a uma matriz normalizada” (p.88). Logo, cada unidade de gestão escolar, através do seu contrato, apresenta a sua estratégia para colmatar os seus pontos fracos, aumentando os seus pontos fortes e, conseqüentemente, firmar assim o seu próprio contrato, diferente dos restantes contratos das outras unidades de gestão escolar. (Carvalha, 2009; Formosinho, 2008, 2010)

3.1.O conceito de autonomia

A palavra autonomia deriva da palavra Grega *autonomia*, nome feminino, que quer dizer condição ou qualidade de autó(ô)nomos; direito de se governar por leis próprias; autodeterminação e, ainda, possibilidade que uma entidade tem de estabelecer as suas próprias normas” (Dicionário Porto Editora, 2010). A autonomia refere-se ao direito de se governar por leis próprias, ser autodeterminado e, ainda, à possibilidade de uma entidade estabelecer as suas próprias normas de autogestão.

Na literatura sobre o tema encontramos diversas referências à natureza não isolada do ser humano, pois desde sempre encontra-se em relação intrínseca com outros da sua espécie. No contexto da aprendizagem, toda a literatura relevante sobre a autonomia aponta para a importância da inter-relação com os outros para que o aprendente possa assumir um maior controlo sobre a sua própria aprendizagem; o ser em aprendizagem não é independente ou dependente, mas sim interdependente.

De acordo com Barroso (1996), o conceito de autonomia, apesar de estar ligado à noção de auto governo, não é sinónimo de independência total. Se, por um lado, o conceito de autonomia pressupõe liberdade (e capacidade) de decisão, por outro este não se confunde com a ideia de independência. A autonomia é um conceito que pressupõe relação (i.e., somos sempre autónomos em relação a alguém ou a algo), logo, a ação de autónomo exerce-se sempre num contexto de interdependência e num sistema de inter-relações. O conceito de autonomia exprime, igualmente, um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autónomos (i.e., podemos ser autónomos em relação a umas situações e não o ser em relação a outras) (Silva, 2004).

Macedo (1991, citado em Moura, 1999) defende que a autonomia pressupõe auto-organização, logo, um sistema autónomo é aquele que, ao estruturar-se na realização dos objetivos que define o sistema, se diferencia de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando, deste modo, a sua própria identidade. Assim, a autonomia pressupõe a capacidade de identificação, construindo a diferença em relação aos outros. Para Macedo (1991), esta capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com os outros. No contexto escolar, a essência da autonomia da escola passa pela sua capacidade de efetuar trocas com os outros sistemas que envolvem a escola. A autonomia da escola não é algo adquirido, mas sim algo que se vai construindo na inter-relação, pois só assim a escola vai criando a sua própria identidade. (Silva, 2004)

Neste mesmo contexto, Barroso (1995) refere que o conceito de autonomia aponta para duas dimensões: por um lado a jurídico-administrativa e, por outro, a socio-organizacional. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica, e financeira. Na segunda dimensão a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem a sua identidade. Esta perspetiva pressupõe o afastamento de concepções estruturo-funcionalistas ou deterministas da escola.

Assim, e segundo Moura (1999), a autonomia da escola pressupõe uma concepção da escola como tendo uma identidade própria na qual os diversos atores interagem entre si. Se é verdade que existe um sistema, são contudo os diversos atores que interagem na escola que, com as suas possibilidades de escolha, alteram e criam novas regras, ou seja, contribuem para a alteração do próprio sistema (Moura, 1999).

Por seu lado Lima (1991) afirma que mesmo num sistema educativo altamente estruturado e centralizado, que impõe as suas regras através da produção legislativa aos estabelecimentos de ensino sob a sua alçada, tal não significa que esses mesmos estabelecimentos de ensino cumpram uniformemente essas regras. Porque o ator é o elemento central, é aquele que, mesmo nas situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para fazer face ao sistema. Assim, o autor fala de infidelidade normativa por parte das escolas às regras impostas, que pode passar pela reprodução total, parcial, ou a não reprodução dos conteúdos normativos (Lima, 1991). Esta infidelidade às regras do sistema deve-se ao facto de os atores interagirem entre si e serem fiéis aos seus objetivos, interesses e estratégias, permitindo que a escola assuma a sua identidade dentro do sistema em que está inserida. Barroso (1996) complementa esta ideia referindo que a escola

não será apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também uma instância auto-organizada para a produção de regras e tomada de decisões.

Ainda Moura (1999) defende que as organizações escolares podem assumir diversas formas de regulação, tendo em conta duas grandes linhas: o formal / informal, e a diacronia / sincronia (correspondendo à continuidade / mudança). Desta forma, o autor refere que no cruzamento destas duas grandes linhas as escolas podem assumir quatro formas de regulação. A primeira forma é a regulação normativa, correspondendo a um conjunto consignado de finalidade e intenções. A segunda forma é a regulação institucional, onde a tradição institucional, através das mais variadas formas, conduz a um alto grau de conformidade simbólica. A terceira forma é a regulação administrativa, onde se procura mobilizar os dispositivos e os recursos de ação para atingir determinados fins no contexto organizacional da escola. E a quarta forma é a regulação contingencial, distinguindo-se das outras formas pelo facto da regulação não se exercer sob a forma de normas, de comportamentos, de atitudes ou de atos administrativos, mas de se apresentar sobretudo como dependente do momento e da situação.

Barroso (1996) acrescenta, ainda, que as escolas variam entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia (ausência de normas claras e comprometedoras, vivendo as escolas numa absoluta rotina), existindo, todavia, muitas situações em que diversos estabelecimentos de ensino souberam construir uma real autonomia. O autor assinala ainda a existência de diversas situações onde os órgãos de gestão contornam alguns preceitos legais que impedem (ou dificultam) a tomada de decisão em domínios considerados estrategicamente importantes. Este tipo de situação corresponde àquilo que Lima (1991) chamou de infidelidades normativas, e ao qual Barroso, em 1996, apelida de autonomias clandestinas, ou sejam, as diferentes condições existentes (da heteronomia, à anomia e às autonomias clandestinas), e cuja aplicação se desenrola de acordo com um processo indutivo e faseado, em que cada escola define o seu campo de possibilidades de exercício da autonomia.

Para Canário (1996) a organização escolar é, ao mesmo tempo, compreensível (o constrangimento ao nível do sistema) e imprevisível (a inter-relação dos atores na ação local). Esta conceção afasta qualquer visão dicotómica da organização escolar: o estabelecimento de ensino é estudado e analisado como uma totalidade, no seio da qual as diversas partes estão em inter-relações entre si. O autor refere, igualmente, a necessidade de articular os conceitos de sistema e ator na abordagem da organização escolar, considerando os referidos conceitos contingentes um ao outro. Esta contingência combina os efeitos de constrangimento que se

prendem com o funcionamento coletivo e global deste sistema humano, a autonomia dos atores (apesar de relativa), e a maneira particular como estes diversos fatores se combinam nos contextos particulares.

Assim Sarmento (1998) afirma que o processo de regulação da escola, ou seja o processo de construção da sua autonomia, tem de articular estas diferentes dimensões no seu plano de ação.

3.2.Os contratos de autonomia das escolas públicas em Portugal

De acordo com o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 115 – A/98 de 4 de maio, "Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios, estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados", ou seja, o Projeto Educativo de uma escola é o seu melhor instrumento de concretização da sua autonomia.

Esta constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis. A autonomia é formulada como "poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competência e dos meios que lhe estão consignados" (Silva, 2008, p. 228)

É a partir da relação entre os constrangimentos sistémicos e os comportamentos estratégicos dos atores que se torna possível encarar as escolas como contrárias a previsões deterministas, sem que isso as transforme em realidades incompreensíveis (Moura, 1999). Assumem, assim, especial importância, os comportamentos estratégicos que os atores desempenham. Friedberg (1995, citado por Moura, 1999), acentua a importância do poder na inter-relação entre os atores, sendo a capacidade do ator estruturar processos de troca, aproveitando todos os constrangimentos e oportunidades existentes numa determinada situação para impor termos de troca favoráveis aos seus interesses. Trata-se, pois, de uma

troca negociada de comportamentos, em que todos os participantes “retiram qualquer coisa, permitindo ao mesmo tempo que algum (ou alguns) dela retirem mais do que os outros.” (Friedberg, 1995, p. 120). Desta forma, esta negociação assume a forma de jogos de poder. O jogo é, neste caso, o conceito fundamental da ação organizada, isto é, de uma ação que se desenrola num contexto de interdependência estratégica, e só ele é capaz de conciliar liberdade e constrangimento, autonomia dos atores e integração dos seus comportamentos. Os jogadores ficam livres, mas devem, para fazer avançar os seus interesses, aceitar os constrangimentos que lhes são impostos, esperando poder, eventualmente, modificá-los num segundo tempo. Podem também naturalmente cometer erros, enganar-se sobre a natureza do jogo, esquecer as regras, etc., e, ao fazê-lo, desviar-se da racionalidade do jogo e descobrir novas oportunidades, novas estratégias ganhadoras que, a prazo, provocarão uma modificação do próprio jogo.

Ao desenvolver estes jogos de poder no contexto da ação concreta, os atores são constrangidos pelas regras do sistema, mas também contribuem para a modificação dessas mesmas regras. É neste sentido que para Canário (1996) a organização escolar é, ao mesmo tempo, compreensível (o constrangimento ao nível do sistema) e imprevisível (a inter-relação dos atores na ação local). Esta conceção afasta qualquer visão dicotómica da organização escolar: o estabelecimento de ensino é estudado e analisado como uma totalidade, no seio da qual as diversas partes estão em inter-relações entre si. Nesta mesma linha, Moura (1999) afirma que o processo de regulação da escola, ou seja o processo de construção da sua autonomia, tem de articular as diferentes dimensões no plano de ação. A regulação das escolas é, segundo Moura (1999), o conjunto de processos que permitem que, de uma forma sustentada e contínua, se possam articular, no plano da ação, a regularidade e a mudança, o formal e o informal, a racionalidade *a priori* e a racionalidade *a posteriori*, a aplicação da norma e a sua contradição.

3.3. Os contratos de autonomia na legislação portuguesa

Dado o que temos vindo a referir ao longo deste capítulo, os documentos legais têm forte impacto na instituição de modalidades ou modelos de gestão das escolas públicas em Portugal. Nos termos da lei, a autonomia de cada escola depende da sua própria iniciativa (art.º 47.º do regime de autonomia, bem como dos respetivos agrupamentos, aprovado pelo

Decreto-Lei n.º 115-A/98), pois cabe a cada escola, através da respetiva direção executiva, propor a celebração de um contrato de autonomia (Carvalha, 2009).

No contrato de autonomia são definidos os objetivos e fixadas as condições que viabilizam o desenvolvimento do Projeto Educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de cada escola ou de um agrupamento de escolas. Do contrato devem constar as atribuições e as competências a transferir e os meios que serão especificamente afetados à realização dos seus fins (art.º 48.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Atualmente vigora uma nova orgânica nas escolas resultante da publicação, em 2008, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que regulamenta o regime jurídico de autonomia, administração e gestão, em cujo preâmbulo é possível realçar que

“O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. Entendeu o Governo, no exercício das suas funções, que, antes mesmo de proceder a essa revisão, era possível, dentro do quadro legal existente, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. (...) Do mesmo modo, promoveu a celebração de contratos de autonomia, na sequência de um procedimento de avaliação externa das escolas, e instituiu um órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação, o Conselho das Escolas.”

Neste preâmbulo o Governo assume que já tinha identificado a necessidade da publicação do novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, pelo que nele se enumeram um conjunto de medidas avulsas, que foram sendo tomadas no sentido do reforço da autonomia das escolas, desde 2006, mesmo antes de se proceder à revisão que resultou na publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008 (Carvalha, 2009).

No capítulo II, art.º 9.º, do referido decreto definem-se como instrumentos de autonomia: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Atividades, tal como o anteriormente legislado. No entanto, consagra um novo instrumento, o orçamento. Para efeitos da respetiva prestação de contas, são ainda instituídos como

instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, o Relatório Anual de Atividades, a Conta de Gerência e o Relatório de Auto-avaliação (Carvalha, 2009).

O contrato de autonomia constitui o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, e é celebrado na sequência de procedimentos de auto-avaliação e avaliação externa. A celebração de contratos de autonomia persegue objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência (Carvalha, 2009).

O procedimento avaliativo, agora consagrado na legislação, foi o que decorreu no processo, iniciado em 2006, que viria a culminar, a 10 de setembro de 2007, com a assinatura de 22 contratos de autonomia (Carvalha, 2009).

Por contrato de autonomia, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008, tal como na anterior legislação, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, define “o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas”.

Segundo Adão (2009) e Carvalha (2009), surgem como princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia os pontos que passamos a enunciar:

- a. A subordinação da autonomia aos objetivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
- b. O compromisso do Estado através da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada na execução do projeto educativo e respetivos planos de atividades;
- c. A responsabilização dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho que permitam aferir a qualidade do serviço público de educação;
- d. A adequação dos recursos atribuídos às condições específicas do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e ao projeto que pretende desenvolver;
- e. A garantia da equidade do serviço prestado e do respeito pela coerência do sistema educativo.

Segundo Adão (2009) e Carvalha (2009), constituem requisitos para a apresentação de propostas de contratos de autonomia: a constituição e o funcionamento dos órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente Decreto-Lei, e a conclusão do procedimento de avaliação externa, nos termos da lei e demais normas regulamentares aplicáveis.

Os mesmos autores acrescentam que o desenvolvimento da autonomia se processa pela atribuição de competências nos seguintes domínios:

- Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;
- Gestão de um crédito global de horas de serviço docente, incluindo a componente letiva, não letiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projetos de ação e inovação;
- Adoção de normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços;
- Recrutamento e seleção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
- Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico -pedagógicos e suas formas de organização;
- Gestão e execução do orçamento, através de uma afetação global de meios;
- Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
- Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
- Associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.

É ainda de salientar que a extensão das competências a transferir dependerá do resultado da negociação tendo por base a proposta apresentada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e a avaliação realizada pela administração educativa sobre a sua capacidade para o seu exercício (Adão, 2009; Carvalha, 2009).

Ao Estado caberá, também, o papel do controlo da implementação dos contratos, para que possam ser renovados, conforme consta no Decreto – Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008,

“deve avaliar -se, em especial: o grau de cumprimento dos objetivos constantes do projeto educativo e o grau de cumprimento dos planos de atividades e dos objetivos do contrato. Na sequência de avaliação externa ou de ação inceptiva que comprovem o incumprimento do contrato de autonomia ou manifesto prejuízo para o serviço público, pode, por despacho fundamentado do membro do Governo responsável pela área da educação, determinar – se a suspensão, total ou parcial, desse contrato ou ainda a sua anulação, com a conseqüente reversão para a administração educativa de parte ou da totalidade das competências atribuídas”.

A 2.^a fase de autonomia deverá constituir um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1.^a fase, tendo em vista objetivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia (Adão, 2009).

Alguns autores acusam a Administração Estadual Central de ter imposto os contratos de autonomia por decreto, tal como outras formas de concessão de autonomia, não resultando da iniciativa ou exigência da opinião pública, dos professores, ou suas organizações, dos pais e alunos e suas organizações, das entidades locais ou de outros parceiros sociais (Adão, 2009). No entanto, e como defende Castro (2007, citado por Adão, 2009), do ponto de vista jurídico, teria sempre que ser a Estado a regular o processo de autonomia, designadamente legislando sobre a questão dos contratos de autonomia, não cabendo às escolas e aos municípios chamar às suas mãos competências em matérias anteriormente deferidas à própria Administração Estadual da Educação. Uma vez que se pretendem mudanças estruturais, o contrato é uma forma de modernizar a administração pública e é uma forma de regular as relações no interior da escola. (Adão, 2009)

3.4.A natureza do contrato de desenvolvimento da autonomia

Tal como se referiu anteriormente, o contrato não é um documento, mas sim um produto de trabalho que resulta de um processo que vai da auto-avaliação à redação, análise, reformulação e negociação da proposta para um contrato de autonomia (Formosinho, 2010).

O contrato está sujeito a dois tipos de avaliação. Em primeiro lugar a avaliação da substância do contrato e da sua viabilidade, adequação à avaliação interna e externa, e avaliação da conformidade com a definição de um serviço público educativo. Este tipo de avaliação é efetuado pela comissão nacional para a autonomia das escolas. (Formosinho,

2010). A segunda avaliação é realizada ao nível nacional pela autoridade regional de educação e incide sobre as necessidades específicas da escola ao nível de equipamentos e instalações (Formosinho, 2010).

Os contratos individuais entre cada escola e a autoridade regional de educação não estão subordinados a uma matriz normalizada no que respeita ao seu fundamento: finalidades, objetivos, metas, competências e projeto. Cada contrato obedece ao que a escola propõe como o seu projeto e plano de desenvolvimento. Sendo uma iniciativa da escola, o contrato representa a estratégia da organização escolar para utilizar os seus pontos fortes e para ultrapassar os seus pontos fracos, usando as oportunidades e evitando as ameaças. Por conseguinte, os contratos serão todos diferentes (Formosinho, 2010).

No seu aspeto formal todos os contratos têm que especificar os objetivos, as metas, os recursos distribuídos e as competências específicas atribuídas à escola (Formosinho, 2010).

3.5. Melhoria do serviço público de educação e governação por contrato

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, assenta na conceção de que a autonomia da escola é um processo de construção social (Barroso, 1996; Formosinho *et al.*, 2010) e de que o seu desenvolvimento deve partir da iniciativa da escola, fazer-se por fases com níveis acrescidos de competência e responsabilidades correspondentes ao grau de capacitação da escola, e ser “objeto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal” (art.º 47º). Deste contrato devem constar as competências a transferir e os meios que serão especificamente afetados à realização dos seus fins (art.º 48, nº 2), sendo certo que, numa primeira fase, o requisito essencial é a escola dispor de órgãos em funcionamento de acordo com o definido naquele diploma e, numa segunda fase, tenha obtido uma avaliação favorável realizada pela administração educativa (art.º 48º, nº4). Estabelece ainda o mesmo diploma que deve ser a escola a candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia, apresentando na respetiva Direção Regional de Educação uma proposta de contrato (art.º 50º) (Formosinho *et al.*, 2010)

Este diploma destaca a modalidade de governação por contrato utilizada já em diversos programas nacionais (Formosinho & Machado, 2007) e utilizada na administração pública na Europa, mesmo em países de tradição mais centralista e burocrática (Gaudin, 2007; Formosinho *et al.*, 2010). Trata-se de uma modalidade de governação que coloca como pré-requisito o princípio da liberdade das partes contratantes, nomeadamente a liberdade da escola

para manifestar vontade de celebrar ou não contrato e traçar os objetivos de desenvolvimento organizacional, calcular os custos, negociar os compromissos com a administração e o acompanhamento e monitorização da execução do contrato-programa (Barroso, 1996; Formosinho & Machado, 2000; Formosinho et al., 2010). Ao mesmo tempo não faz do reforço da autonomia da escola “um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação” (Barroso, 1996, p.32).

É apenas em 2004 que a Escola da Ponte celebra o seu contrato de autonomia para os anos letivos de 2004/2005 a 2006/2007, nele se declarando que está “provada a capacidade da escola para agir, responsabilmente, em autonomia no quadro do seu projeto educativo, em claro benefício dos alunos e das suas famílias”, e que cabe à administração educativa reconhecer a especificidade da escola e recompensar o seu mérito, facultando-lhe “um conjunto de instrumentos e garantias que lhe permitam tirar pleno proveito das potencialidades de um projeto e de um modelo organizacional que já se encontram suficientemente enraizados, testados e consolidados” (Contrato nº 511/2005) (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2009, p.5).

Entretanto, este contrato é celebrado apenas entre a unidade de gestão e a tutela, tal como virá a acontecer com os vinte e dois contratos celebrados em Setembro de 2007, embora possam pressupor credenciais avalizadoras por parte de parceiros locais, como a autarquia e a associação de pais. Estes últimos estão na sequência de um processo de auto-avaliação e candidatura à fase piloto do programa de Avaliação Externa (Formosinho et al., 2010).

Por si só, a Avaliação Externa não coloca as escolas na obrigação explícita de produzirem esse projeto de melhoria que estruture e organize os objetivos a prosseguir (Azevedo, 2007; Formosinho et al., 2010). Contudo, escreve o coordenador da fase piloto, dela havia que “tirar consequências (...) quanto à autonomia, quanto à evolução da escola, quanto ao estímulo, prémio ou, em contraposição, à pressão e penalização dos responsáveis, a todos os níveis” (Oliveira, 2007, citado por Formosinho et al., 2010).

3.6.A construção de um contrato de autonomia de uma escola pública em Portugal

Como foi referido acima, o novo instrumento para a autonomia das escolas, lançado em 2006/2007, o contrato de autonomia, contou, na sua fase piloto, com vinte e quatro escolas, seleccionadas entre as 120 que se voluntariaram para esta iniciativa (Formosinho, 2010). O processo foi composto por quatro fases.

Fase 1 - Iniciativa da escola

- Algumas das escolas que já tinham desenvolvido um processo formal de auto-avaliação decidem propor-se voluntariamente para esta nova iniciativa;
- Com base na auto-avaliação, é efetuada uma avaliação externa e é apresentada numa estrutura de análise SWOT;

Fase 2 - Avaliação do contrato por uma comissão nacional

- Uma comissão nomeada pela Ministra da Educação avalia esta proposta;
- É realizada uma reunião entre a escola e a comissão nomeada para o efeito, com o fim de discutirem a proposta (uma audição prévia);
- Tendo em consideração o feedback e a análise resultantes desta audição, a escola reformula a sua proposta;
- A comissão reúne-se de novo para analisar a proposta reformulada.

Fase 3 - Negociação entre a escola e a Direção Regional de Educação quanto às necessidades específicas de equipamentos e de instalações

Fase 4 - Assinatura do "contrato de desenvolvimento da autonomia "entre a escola e a Direção Regional de Educação

4.Nova abordagem à gestão das escolas públicas em Portugal

A administração e a gestão obedecem a um conjunto de regras básicas essenciais e comuns às várias escolas. É possível deixar margem de liberdade a cada uma delas para se organizar segundo alguns princípios específicos, podendo ter um projeto educativo próprio e competindo ao Estado compensar de forma ajustada a desigualdade das situações (Silva, 2008).

Ao contrário da legislação que o precedeu, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, opta por uma lógica de matriz e, afastando uma solução normativa de modelo uniforme,

estabelece regras claras de responsabilização que se destinam a abrir caminho à celebração dos contratos de autonomia (Silva, 2008).

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

A reflexão sobre algumas formas de concretização da autonomia da escola permite perceber quais os princípios teóricos, ideológicos, ou políticos que estão na base de uma determinada visão da autonomia escolar.

A partir de meados dos anos 80 (séc. XX) assiste-se, em diversos países, à implementação de “reformas” do sistema educativo, particularmente no domínio da administração e gestão da educação. Estes processos têm suscitado a proliferação de uma pluralidade de conceções políticas, ideológicas, científicas e técnicas que conferem ao tema uma grande complexidade, propiciando diversas leituras e o aparecimento de novas terminologias. Atualmente, na literatura especializada é possível encontrar um leque diversificado de expressões que remetem para este tema: descentralização, desconcentração, delegação, devolução, gestão centrada na escola, que, por sua vez, se articulam com outras expressões reticulares, tais como participação, qualidade, eficácia, equidade e liderança. Esta amplitude do campo semântico da autonomia e gestão das escolas justifica a opção por uma das expressões nucleares explorando o seu carácter multifacetado. Diversos autores partilham da opinião de que a expressão autonomia das escolas está mais próxima da noção de gestão centrada na escola (Barroso, 1996; Dias, 2008), na medida em que “quem está mais próximo de uma dada situação tem maior capacidade para lidar com ela” (Meuret, 2004, citado por Menitra, 2009, p. 18).

No entanto, a natureza e o conteúdo da autonomia das escolas tende a variar em função dos diferentes posicionamentos, económico, sociológico, profissional, e dos interesses dos diferentes grupos envolvidos, governo, partidos políticos, autarquias, sindicatos de professores e associações de pais (Barroso, 2004; Barroso & Menitra, 2009). Como afirma Nóvoa (2002) “o conceito de autonomia é o mais problemático do léxico educacional” (p.18). Por questões pragmáticas relacionadas com o sentido desta análise, opta-se por tomar como

denominador inicial a noção de autonomia da escola, entendida num sentido mais amplo, enquanto processo de reestruturação do governo das escolas.

A autonomia das escolas tem assumido particular relevância na retórica em torno da descentralização da política educativa, tendo estado, em muitos países, no cerne das reformas educativas empreendidas nas últimas décadas (Bolívar, 2004).

Também em Portugal a aprovação do modelo de direção, administração e gestão escolar (DL 172/91) teve por base uma política neoliberal. Moura (1999) refere que esse modelo tem três elementos essenciais: i) eficiência dos serviços; ii) prestação de contas; iii) autonomia local da decisão. O mesmo autor, referindo-se às perspetivas e tendências da administração escolar, observa a necessidade do serviço público de educação estar atento às necessidades do mercado, pois muitas vezes dissociam-se as questões: o funcionamento do mercado por um lado, e o funcionamento da sociedade civil no plano da cidadania por outro.

Lima (1995) critica esta perspetiva neoliberal da educação, que acentua os valores da concorrência e competição. Para este autor, a transposição das ideias do sector privado para o serviço público de educação pode ser perniciosa, pois pode conduzir a uma conceção do cidadão como um utente, cliente ou consumidor e, assim, não promover a cidadania, a participação e a emancipação do mesmo. Desta forma, o serviço público de educação deve caminhar noutra sentida, diferente da competitividade, do individualismo e do cálculo custo-benefício. A mais importante é aquela que suporta a criação de vantagens competitivas na economia; aquela que não se dedica sobretudo a formar o cidadão mas, sobretudo, forma uma agência racionalista de cálculo de custo-benefício; é a formação do cidadão da pós-modernidade, individualista e dotado de grande capacidade de cálculo, que constrói a sua própria história de vida ritualizada, de vida de sucesso que exige competição.

Neste mesmo sentido, Barroso (1995) alerta para os perigos de se ver a gestão como um fim em si, como um conjunto de princípios que podem ser generalizados, não tendo em conta a especificidade das organizações. Assim, este autor refere que a gestão da escola deve ser “uma gestão adequada às características organizativas de uma escola” (Barroso, 1995, p. 22). A escola é, pois, uma organização social onde coabitam pessoas das mais variadas faixas etárias (adultos, crianças, adolescentes, jovens); é uma organização com fins educativos, sendo o seu produto o crescimento dos alunos; e é uma organização com forte implantação social tendo “uma finalidade objectiva, concreta e imediata, para as pessoas que vivem ali ao lado dela.” (Barroso, 1995, p. 22).

4.1. Novos modos de regulação

As medidas políticas relativas à autonomia das escolas são vistas, essencialmente, como instrumentos e justificam-se pela necessidade de aumentar a eficácia no processo de decisão (Lima, 2002; Dias, 2008). É por esta ordem de ideias que a autonomia das escolas passa a ser apreendida enquanto gestão baseada na escola, expressão tributária das teorias da nova gestão pública (NPM) - *new public management* – cujo impacto se fez sentir sobretudo a partir dos anos 80, como resposta ao ambiente de crise e de instabilidade que emergiu na esfera política, económica e cultural à escala mundial (Menitra, 2009).

As reformas educativas empreendidas a partir dos anos 80 surgem enquadradas num contexto complexo de mudanças nas relações entre o Estado, as instâncias supranacionais, a sociedade civil e as comunidades profissionais e científicas (Nóvoa, 1995). Um dos exemplos que melhor espelha essas mudanças corresponde à introdução de medidas de descentralização e a crescente valorização do local. Elas justificaram-se perante um diagnóstico de situações com as quais o Estado teve dificuldade em lidar, nomeadamente o aumento das desigualdades sociais, os maus resultados escolares e o agravamento dos problemas culturais e económicos (Nóvoa, 1995). Como refere Dias (2008) a retórica sobre a descentralização é bem mais complexa do que parece, pois ela oculta aspetos centrais das novas formas de governação, designadamente

“a existência de movimentos importantes de concentração de decisão política, a par de processos de devolução (criação de estruturas supranacionais, estado-avaliador) a crescente sofisticação de mecanismos de controlo social e educativo (orientação para o mercado, novo profissionalismo, liderança cultural) a redefinição das relações de poder entre os atores locais (pais, professores, autarquias, gestores escolares) (p.16).

Como referem diversos autores, foi neste ambiente de crise, risco e incerteza, fruto das consequências da modernidade (Dale, 2004), designado por globalização, que o Estado se sujeitou a um conjunto de transformações profundas que alteraram a sua relação em dois sentidos; a relação com o exterior (as instâncias supranacionais) e com o interior (a Nação) (Menitra, 2009).

No entanto, é importante ter em conta que este processo não decorreu de forma linear. Como sublinha Ball (2004, citado Menitra, 2009), as mudanças devem ser lidas enquanto

“processos de contínua fricção, de uma mistura do desenvolvimento/incremento de grandes e pequenas mudanças que são numerosas e díspares” (p. 21).

O impacto da globalização na política e administração da educação dentro de cada Estado, resultou, em parte, da influência crescente das instâncias políticas supranacionais (Barroso, 2006; Dale, 2004), e em Portugal esta influência começa a emergir com a integração na União Europeia. Sobretudo nos países de tradição centralizada, a necessidade de introduzir mudanças na organização e funcionamento da gestão pública foi, em grande medida, justificada pela necessidade de concorrer com a agenda económica global, assente em ideias de competitividade e critérios de gestão eficaz e eficiente em contextos de mercado (Afonso, 2001; Lima, 2002). A passagem de um “Estado-Providência” a um “Estado-Competidor” (Menitra, 2009, p. 219) traduz uma mudança nas linhas de orientação das políticas do governo e dos partidos políticos, estas “com ramificações para a democracia liberal” (Menitra, 2009, p. 219), passando para a “maximização geral do bem-estar numa sociedade nacional para a promoção de empresas, a inovação, a lucratividade tanto no sector privado como no público” (Menitra, 2009, p. 219). Assim, desta conexão a instâncias supranacionais emerge um novo modo de regulação, regulação transnacional, que se traduz por um conjunto de discursos e instrumentos e normas que passam a ser utilizados por políticos, especialistas e funcionários como obrigação ou legitimação das propostas e decisões a tomar sobre o sistema educativo (Barroso, 2006).

Em Portugal, a influência transnacional tem tido, sobretudo, uma função legitimária das mudanças a introduzir, sendo “possível afirmar que as políticas de reforço da autonomia tiveram, sobretudo, uma função simbólica de mobilização para as mudanças a introduzir pelo centro do poder político, e de legitimação de novas modalidades de controlo” (Barroso & Menitra, 2009, p. 118).

Neste contexto, e sob influência transnacional, é possível identificar um outro modo de regulação, a regulação institucional, traduzido como o “modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo” (Barroso, 2006, p. 50). Este modo de regulação tradicional existiu na maioria dos países, embora tenha evoluído de formas diferentes em função das conjunturas políticas nacionais. Segundo Menitra (2009, p. 23), “Barroso (2007) identifica dois tipos de regulação institucional que se aproximam da proposta de Meuret (2007): a burocrática, em que a escola é vista como serviço do estado, sujeita ao cumprimento de uma diversidade de normativos que acentuam a atuação direta da administração ou “mediatizada através do

diretor da escola”; e a “corporativa” em que a escola é vista como “organização profissional”, “com uma “gestão do tipo colegial, gozando de uma relativa autonomia pedagógica e financeira” na qual o diretor se aproxima de um líder pedagógico”.

Atualmente assiste-se ao aparecimento de um novo modo de regulação institucional (Menitra, 2009) ou regulação pós-burocrática (Barroso, 2006). O Estado de Bem Estar tem vindo a assumir os contornos de um Pós-Estado Providência (Menitra 2009). Consensualmente, na comunidade científica, fala-se da crise do Estado-Nação, sem que isso signifique “a morte anunciada do Estado como organização política, nem o anacronismo da ideia ou do ideal de nação” (Afonso, 2001, p. 19), mas sim porque ele está a transformar-se e a revitalizar-se a partir da definição de novas formas de regulação das políticas públicas. Deste modo, verifica-se a tendência para a passagem de um modo de regulação tradicional ou burocrática para uma nova regulação, pós-burocrática (Barroso, 2006).

4.2.Os modelos da autonomia (Barroso, 1996)

Embora esta tipologia de Barroso (1996) já tenha sido afluada anteriormente, entendemos que é pertinente desenvolvê-la na fundamentação teórica desta investigação, por nos permitir, oportunamente, analisar os dados recolhidos no estudo empírico que realizámos.

De acordo com o autor, o recurso a uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola leva à distinção das várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de governação das escolas: a autonomia decretada e a autonomia construída (Barroso, 1996).

No primeiro caso devemos analisar os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação na prática.

No segundo caso, trata-se de construir os discursos das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, considerando as estratégias e a ação dos seus atores.

A autonomia decretada

Este primeiro modelo interpretativo da autonomia baseia-se num modelo oriundo dos finais da década de 80 e da transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local, como um parceiro essencial na tomada de decisão. O *school based management* (já referido anteriormente) assumiu um papel importante nesta tendência, pois levou à devolução de poderes para os atores educativos locais, e assenta na crença que estas estariam melhor cientes das necessidades das aprendizagens dos seus alunos. Embora esta tendência para o reforço da autonomia da escola seja geral, ela expressa-se de diversas maneiras e com gradações muito diferentes, em função da realidade política e a tradição administrativa dos diversos países.

A autonomia construída

A autonomia construída corresponde ao jogo de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente, e que permitem estruturar a sua ação em função de objetivos coletivos específicos. Assim, a autonomia da escola resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular. A autonomia da escola é o resultado do equilíbrio de forças, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.

Deste modo, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes acores organizacionais numa determinada escola.

Segundo o autor, os princípios que subjazem à autonomia construída são os seguintes:

1. “O reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas” (p. 69). Isto significa que o processo de transferência de competências para as escolas, no quadro do reforço da sua autonomia, deve ser articulado com as medidas a tomar;

2. “No quadro do sistema público de ensino, a autonomia das escolas é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização” (p.70). Significa que o reforço da autonomia das escolas exige que seja preservado e aumentado o papel regulador do Estado e da sua administração, com o fim de evitar que a criação de novos espaços de intervenção social, resultantes da autonomia das escolas e das medidas de territorialização, se transforme numa segmentação e pulverização do sistema de ensino, pondo em causa a coerência nacional dos seus princípios, a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento;
3. “Uma política destinada a reforçar a autonomia das escolas não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo, na prossecução dos objetivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental” (pp. 70-71). Significa que o reforço da autonomia das escolas deve traduzir-se necessariamente num conjunto de competências e de meios que os órgãos próprios de gestão devem dispor para decidirem sobre matérias relevantes, ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à gestão de recursos;
4. “O reforço da autonomia não pode ser considerado como uma obrigação para as escolas, mas sim como uma ‘possibilidade’ que se pretende venha a concretizar-se no maior número possível de casos” (p.71). Significa que não se pode impor a autonomia às escolas, o que é paradoxal como o próprio significado deste conceito. É preciso que sejam as escolas, através dos seus órgãos próprios, a exprimirem a vontade de aceder a um estatuto superior de autonomia;
5. “O reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de

educação” (pp. 71-72). Para que tal seja possível é necessário que o processo de reforço da autonomia das escolas garanta as seguintes condições: i) subordinação da autonomia da escola aos interesses da formação das crianças e dos jovens de acordo com os princípios constitucionalmente definidos e em função das especificidades locais; ii) controlo social da escola através da adequada participação dos professores e outros funcionários, dos alunos, dos pais e de outros elementos da comunidade no exercício das competências previstas no exercício da autonomia, com especial ênfase no que se relaciona com a definição da missão da escola, normas de funcionamento e avaliação dos resultados; iii) respeito pelo campo profissional dos professores, em particular no que se refere à tecnicidade dos seus saberes e à responsabilidade que devem ter sobre os meios de produção escolar, nomeadamente ao nível da organização pedagógica e dos métodos de ensino; iv) reforço do sentido de gestão no governo da escola, o que passa pela utilização de técnicas adequadas de planeamento, organização, coordenação, afetação de recursos e controlo de resultados, bem como, pela formação e qualificação dos diferentes intervenientes (ao nível da gestão de topo e da gestão intermédia), e desenvolvimento de formas diversificadas de liderança (individual e coletiva); v) adequação dos recursos disponibilizados às escolas quer pelo orçamento do Estado, quer por outros meios, às suas condições específicas e dos projetos que pretendem desenvolver, no quadro da sua autonomia, com especial atenção (e mecanismos de compensação) para as que se encontram situadas em zonas social e economicamente degradadas:

6. “A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios” (p.72). É necessário que se estabeleça entre a administração e as escolas uma relação de confiança, baseada em compromissos claros e com objetivos definidos. Não se pode querer reforçar a autonomia, por um lado, e por outro lado, retirar na prática essa autonomia, através de sistemáticos e opressivos sistemas de controlo;
7. “A autonomia também se aprende” (p.73). A autonomia também se aprende e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Daí que o processo de reforço da autonomia das escolas para além de ter de introduzir

alterações nas normas e nas estruturas, deva igualmente, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham. E aqui a formação tem um papel central.

Barroso (1996) considera que a autonomia da escola deve ser construída e não decretada. A autonomia da escola tem de ter em conta a especificidade da organização escolar, sendo construída pela interação dos diferentes atores organizacionais em cada escola (Barroso, 1996). A interação destes diferentes atores conduz sempre a que se juntem diferentes interesses que é necessário saber articular. A autonomia é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência. Com o autor afirma, a autonomia da escola não se constrói por decreto; pelo contrário “esta perspectiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas ‘escolas eficazes’, estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas” (Barroso, 1996, p. 186).

CAPÍTULO III

LIDERANÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL

INTRODUÇÃO

Neste capítulo vamos fazer uma revisão da literatura para os aspetos contratualizados nas escolas que vamos estudar neste trabalho.

Vamos começar pela liderança que foi contratualizada para uma das escolas em estudo, mas que também se encontra presente no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que prevê o desenvolvimento de lideranças fortes nas escolas.

Começamos pelo conceito de liderança escolar, onde focamos aspetos como o impacto do conceito de liderança nas escolas. De seguida distinguimos gestão de liderança e passamos para a descentralização e autogestão em educação e liderança escolar. Fazemos uma descrição das abordagens ao estudo da liderança e passamos à liderança para a melhoria da escola e à liderança para o sucesso escolar. Apresentamos alguns projetos desenvolvidos e em desenvolvimento no mundo sobre liderança para o sucesso escolar.

1. Conceito de liderança e de liderança escolar

Segundo o Dicionário da Porto Editora (2011), a palavra liderança traduz a "função de líder; chefia; orientação", e o termo refere-se ao "chefe; orientador; pessoa que chefia uma empresa, uma corrente de opinião ou um grupo". Na língua inglesa "*lead*", chefiar; "*leader*", chefe e do verbo "*to lead*" que quer dizer a "capacidade para conduzir pessoas, dirigir".

Segundo Abu-Tineh, Khasawneh e Omary (2009), desde os primórdios da civilização a liderança tem sido importante para os seres humanos e, embora os padrões específicos da

liderança variem em função dos tempos e das várias culturas, a liderança tem sido considerada importante em todas as sociedades. Para Costley et al (2002, citados por Abu-Tineh et al., 2009), os conceitos de liderança e de líder já se encontravam presentes em hieróglifos egípcios datados de há 5000 anos atrás. Mais recentemente, entre 400 e 300 a.C., os filósofos gregos Platão e Aristóteles, respetivamente nas suas obras República e Política, escrevem sobre liderança e sobre as características específicas que lhe atribuem (Abu-Tineh et al., 2009),

Wang e Howell (2010) afirma que na língua inglesa o vocábulo líder surge em 1300 d.C., mas a expressão liderança só aparece na primeira metade do século XIX em Inglaterra. No entanto, e segundo Abu-Tineh et al. (2009), os estudos sobre a liderança começam apenas com os trabalhos de Max Weber (1864-1920) no início do século XX, e repartem-se por três fases; a primeira, que tenta identificar as características dos líderes; a segunda que se centra no estudo do comportamento dos líderes; e a terceira, centrada na relação entre o estilo de liderança perante cada situação que o líder enfrenta (Tirmizi, 2002, citado por Abu-Tineh et al. 2009).

Sobre a necessidade e a importância de definir a liderança, Wang et al. (2010), apoiado na investigação que tem sido feita neste domínio (Leithwood & Riehl, 2003), sublinha duas funções da clarificação do conceito: por um lado, fornecer orientação e, por outro exercer influência sobre outros. Tead (1935, citado por Abu-Tineh, Khasawneh & Omary, 2009), descreve a liderança como a atividade de influenciar pessoas a de cooperar em direção ao mesmo objetivo considerado o mais desejado, o mesmo refere Bush (2006), que diz que liderar é influenciar as ações dos outros no sentido de obter as finalidades desejadas.

De acordo com a OECD (2001, 2008), é vasta a literatura que explora a conceção genérica de liderança, e o elemento central à maioria das definições de liderança é que esta envolve um processo de influenciar outros. Para Yukl (2002, citado pela OECD, 2008), grande parte das definições de liderança refletem a assunção de que esta envolve um processo de influência social, no qual prevalece a influência intencional que é exercida por uma pessoa ou grupo de pessoas sobre outra pessoa ou grupo de pessoas com, o objetivo de estruturar as atividades e as relações num grupo ou numa organização (Bush & Glover, 2003). O termo “intencional” utilizado por este autor é muito importante, uma vez que a liderança se baseia em objetivos e resultados articulados, os quais são esperados alcançar com o processo de liderar (OECD, 2008). Ainda, Yukl (2002) usa as palavras “pessoa” e “grupo” para enfatizar que a liderança pode ser exercida tanto por equipas como por indivíduos (Bush & Glover,

2003). Esta visão da liderança como uma ação plural, repartida, é reforçada por autores como Harris (2002) e Leithwood (2001), que defendem que a liderança distribuída por distintos níveis (*distributed leadership*), é uma alternativa aos tradicionais modelos de liderança de cima para baixo (*topdown*) (Bush & Glover, 2003). Ogawa e Bossert (1995, citado por Bush & Glover, 2003), também referem que a liderança se traduz na influência que é exercida nos outros, concordando que pode ser executada por qualquer pessoa dentro de uma organização.

Cuban (1988, citado Bush & Glover, 2003) descreve a liderança como um processo de influenciar outros. Para este autor a liderança tanto pode ser assumida por “pessoas” que levam os outros a mudar as suas motivações, como se pode traduzir em “ações” que, uma vez realizadas, permitem alcançar determinados objetivos. Este processo implica a tomada de decisões, bem como a assunção de certos riscos. Esta conceção de liderança evidencia que o processo de influenciar outros tem propósitos e procura obter resultados específicos, aspeto que é reforçado por Fidler (1997, citado por Bush & Glover, 2003), que refere que os seguidores ou colaboradores do(s) líder(es) são influenciados para a consecução de metas ou propósitos.

Esta ideia de partilha que está subjacente ao ato de liderar é defendida por Stoll e Fink (1996, citado por Bush & Glover, 2003), quando se referem à forma como os líderes operam nas escolas. Para estes autores, e num contexto de uma organização educativa, a liderança tem a ver com comunicação ou transmissão de mensagens convidativas aos indivíduos e grupos com os quais os líderes interagem, para construírem e agirem uma visão partilhada e envolvente, que aumente as experiências educativas dos alunos (Stoll & Fink, 1996, citado por Bush & Glover, 2003).

1.1.Efeitos e impactos do conceito de liderança nas escolas

Um corpo crescente de investigações acentua os efeitos da liderança nos respetivos locais onde esta é estudada. Enquanto alguns investigadores argumentam que este foco nos efeitos da liderança apenas refletem um desejo humano de estar no controle da situação, outros afirmam que embora o impacto da boa liderança possa ser difícil de determinar, os efeitos de uma má liderança, de uma liderança fraca, ou da ausência de liderança, são fáceis de identificar.

Segundo Bush (2008), uma visão clara da organização desenvolve as escolas, embora a evidência empírica da sua eficácia permaneça ainda complexa, pois a questão dos líderes

escolares conseguirem desenvolver uma visão específica das suas escolas, apesar da influência dos seus governos centrais, em vários dos aspetos da sua gestão, como a da gestão curricular, deverá ser abordada com uma preocupação mais abrangente.

Assim, a liderança é um processo de influenciar outros que leva à realização dos propósitos desejados, onde os líderes de sucesso desenvolvem uma visão das suas escolas a partir dos seus valores pessoais e profissionais, através da articulação entre esta visão e cada oportunidade de a partilharem com os seus colaboradores e todos os interessados no processo da educação (*stakeholders*); a filosofia, a estrutura e as atividades da escola são orientadas para o alcançar esta visão partilhada (Bush & Glover, 2003).

Aceitando que existem elementos comuns e tendências nas práticas da liderança entre os vários setores e lições a serem apreendidas em todos estes contextos, todos estes podem ser aplicados à liderança escolar (OECD, 2008).

Enquanto uma visão clara da organização é importante para o estabelecimento da natureza e do sentido da mudança organizacional, também é importante ter a certeza de que as inovações são implementadas de forma eficiente e que as tarefas funcionais da escola são realizadas eficazmente (Bush, 2008).

2.Liderança e gestão

O conceito de liderança sobrepõe-se ao conceito de gestão. Segundo a OCDE (2008) e Dimmock (1999) a distinção entre liderança, gestão e administração escolar e reconhece, igualmente, a responsabilidade dos líderes escolares que, por vezes, têm que atuar nestas três áreas. Assim, a liderança consiste em dar prioridade às tarefas distribuídas para o desenvolvimento dos colaboradores, estudantes e desempenhos dos estudantes, e a gestão será a manutenção das rotinas com vista às operações e a administração dos deveres menores (ou cumprimento de atividades de caráter normativo ou burocrático).

Bush (2008) e Cuban (1988) relacionam a liderança com a mudança e a gestão com a manutenção de atividades de rotina. Os autores providenciam uma clara distinção entre estes dois termos e referem a importância destas duas dimensões na atividade organizacional. Para os autores a liderança será “influenciar a ação dos outros para a obtenção dos propósitos desejáveis. Os líderes são pessoas que modelam os seus objetivos, motivações e ações dos outros. Com frequência estes iniciam mudanças para a obtenção de objetivos planeados ou

novos objetivos.” (Cuban, 1988, citado por Bush, 2008, p. xx). Continuando a citar os mesmos autores, para eles a gestão consiste em “manter o funcionamento corrente da organização de forma eficaz e eficiente, e mesmo que a gestão exija capacidade de liderança, a sua principal função tem mais a ver com a manutenção do que com a mudança. Dou o mesmo valor à gestão e à liderança e não atribuo especial valor aos contextos e momentos que podem exigir mais de um ou de outro” (Cuban, 1988, citado por Bush, 2008, p. xx).

Day, Jacobson & Johansson. (2011) estudaram 12 escolas consideradas eficazes e encontraram alguns aspetos que podem ser discutidos na liderança da escola. Um deles diz respeito à gestão, e articula o sistema de administração e da liderança que é percebido como parte do desenvolvimento pessoal dos líderes

Bush (2008) relaciona ainda a liderança com propósitos que a organização escolar persegue, enquanto a gestão está relacionada com a implementação técnica das questões, embora a liderança e a gestão requeiram igual empenho para as escolas funcionarem eficazmente e concretizarem os seus objetivos

Dependendo dos contextos organizacionais dos diferentes países, os termos liderança e gestão e administração escolar podem ser utilizados indiferenciadamente, embora a ênfase que é colocada na “liderança” e na “gestão e administração” seja, necessariamente, diferente. Uma frase de Bennis e Nanus (1997, citado por OECD, 2008) ilustra bem os distintos enfoques quando se analisam atos de gestão e atos de liderança. O autor refere que os gestores fazem as coisas certas, enquanto os líderes fazem as coisas acertadas. Assim, quando se fala de liderança o que está implícito é dirigir uma organização através do moldar das atitudes, motivações e comportamentos das outras pessoas, e geri-la pressupõe uma associação mais estreita com a manutenção das operações correntes (Bush & Glover, 2003, citado por OECD, 2008). Dimmock (1999) distingue liderança, gestão e administração escolar, embora reconheça que o líder escolar tem responsabilidade sobre os três. Nas palavras do autor, “independentemente da forma como estes termos são definidos, os líderes escolares sentem dificuldade na tomada de decisão sobre a harmonia entre as tarefas mais importantes para o desenvolvimento do pessoal, dos alunos e o desempenho da escola (liderança), as rotinas de manutenção das operações presentes (gestão) e afazeres menos importantes (administração)” (Dimmock, 1999, p. 18). Os três elementos estão de tal maneira entrelaçados que não será muito fácil para um dos termos ter sucesso sem a sua relação com os outros.

3.Descentralização e autogestão em educação e liderança escolar

Parece-nos pertinente, para melhor ilustrar a problemática do contexto onde opera a liderança educativa atualmente, fazer referência às questões que se relacionam com a tendência descentralizadora em educação.

As organizações educativas trabalham ou operam num quadro legislativo estabelecido por um governo nacional, provincial ou ainda estadual, e um dos aspetos deste quadro é o grau de descentralização dentro do sistema educativo. Os sistemas fortemente centralizados tendem a ser burocráticos e a permitir pouco autonomia às escolas e às comunidades locais. Por seu lado, os sistemas descentralizados delegam, transferem ou transmitem grandes poderes ao nível subalterno, e estes poderes quando são devolvidos ao nível organizacional ou de escolas pode ser chamada de autogestão (Bush, 2008).

O processo de descentralização exige a redução do papel do governo central na planificação e no providenciar da educação e este pode assumir muitas formas pois a descentralização em educação significa uma mudança na distribuição da autoridade *top down*, do centro para a periferia. Os países onde a descentralização se encontra a funcionar são Inglaterra, País de Gales, Austrália, Nova Zelândia, Hong Kong e Africa do Sul, onde tem surgido a gestão baseada no sítio ou local (*site-based management*) (Bush, 2008)

As investigações realizadas em Inglaterra e País de Gales, por investigadores como Bush, Coleman e Glover. (1993), Levacic (1995) e Thomas e Martin (1996), sugerem que a mudança da escola no sentido da autonomia tem sido benéfica, resultados que são congruentes com os publicados pela OECD (1994) que conclui que esta prática se torna eficaz pois leva a uma maior flexibilidade e a um melhor uso de todos os recursos humanos e materiais, ao desenvolvimento profissional, ao maior conhecimento dos pais pelos professores, a melhores decisões financeiras, e a um melhor planeamento e implementação baseados na prioridade dos resultados dos alunos e nas suas necessidades.

A autonomia das escolas expande o papel dos líderes. Muitas decisões são tomadas dentro das escolas e as escolas autónomas podem ser encaradas como potencialmente mais eficientes e eficazes neste processo independentemente da qualidade da gestão escolar.

A importância da autogestão no desenvolvimento da liderança reside na esfera de ação para a liderança e a gestão ser maior e, enquanto os gestores dos sistemas centralizados se

encontram confinados à implementação de políticas e decisões feitas pelos altos níveis da hierarquia, os líderes das escolas com autonomia tem maiores responsabilidades pelos orçamentos, pessoal e relações externas, bem como na interpretação e implementação do currículo. Este último tem mais oportunidade para inovar do que os líderes limitados e constrictos a contextos centralizados (Bush, 2008).

Muitas escolas em autonomia têm estruturas de lideranças mais abrangentes que, por vezes, incluem líderes sêniores e lideranças intermédios (*middle managers*), tais em vários cargos de liderança. Um estudo de Young (2006) com escolas do primeiro ciclo inglesas, mostra um padrão elaborado de liderança com um vasto número de pessoal a exercer papéis de liderança. Este crescimento do número de líderes e de âmbitos de ação das lideranças tem vindo a desenvolver o interesse pelo estudo da liderança distribuída, partilhada, participada ou intermedia, pois segundo Harris (2004, citado por Bush, 2008), o envolvimento de um vasto número de pessoas na liderança aumenta a necessidade do desenvolvimento de líderes eficazes.

4. Abordagens teóricas ao estudo da liderança

Durante o século XX foram desenvolvidas teorias de grande influência no domínio da liderança em termos gerais. As primeiras focaram-se nas qualidades dos líderes e dos seus seguidores (Jesuino, 2005; Silva, 2010), as teorias que se lhe seguiram focaram-se em outros fatores, como a situação e a relação entre líderes e seguidores ou colaboradores.

Assim, em primeiro lugar temos a teoria dos traços de liderança, depois as teorias comportamentais de liderança, de seguida as teorias de contingência da liderança e, por fim, as abordagens transformacionais da liderança. Para descrever e explicar estas teorias optamos por seguir a revisão da literatura realizada por Wang et al. (2010), por estar bastante completa, concisa e ser atual.

4.1. A teoria dos traços de liderança

De acordo com Wang (2011), a teoria dos traços de liderança surge dos trabalhos desenvolvidos por Galton em 1869, que este autor apelidou de teoria dos grandes homens. Esta teoria pressupõe que os líderes são inerentemente dotados com um conjunto de traços

universais que faz deles verdadeiros líderes, e são estes traços inatos que os caracterizam e os diferenciam dos seus seguidores. O mesmo autor acrescenta que alguns investigadores tentaram identificar estes traços considerados tão específicos e característicos como, por exemplo, a inteligência, a capacidade crítica, as competências sociais e as aptidões. Woods (1913) estudou os traços dos grandes líderes de catorze nações, e Bird (1940), compilou uma lista de setenta e nove traços característicos de grandes líderes a partir de vinte estudos realizados no âmbito da psicologia. Northouse (1997), defendeu o ponto de vista de que a capacidade de liderança reside em lideranças selecionadas e restritas, em líderes que se crê terem algo especial ou talentos de natureza inata.

Posteriormente, Dressler (1980), classificou traços relacionados com a personalidade, o aspeto físico, a origem social, a inteligência e as aptidões que distinguiriam os líderes dos seus seguidores e também os líderes eficazes dos não tão eficazes. Neste mesmo registo, Gibson e Marcoulides (1995) consideraram como características dos líderes eficazes a personalidade, o aspeto físico, a inteligência, a autoconfiança, o conhecimento e a altura.

No entanto, alguns estudos evidenciaram que a liderança comporta muito mais do que características de personalidade ou físicas, e lança dúvidas sobre a teoria dos traços. Por exemplo, Stogdill (1948) realizou um estudo sobre “traços” de líderes não militares e demonstrou que havia muitos outros aspetos importantes para o exercício da liderança, embora os mais determinantes fossem os diretamente relacionados com a tarefa que tinham que desempenhar.

Assim, concluiu que as características pessoais observáveis, os “traços” por si só, não identificam a liderança e que esta abordagem produz resultados confusos que levam os investigadores a examinarem outras características da liderança como, por exemplo, a relação do líder com os seus subordinados e/ou colaboradores e as situações de liderança em si mesmas.

Algumas críticas apontadas a esta teoria dos traços da liderança reside no facto de que, ao se focar nos traços individuais, não descreve as qualidades da liderança nem consegue prever a forma como um indivíduo se comportará no desempenho da função de liderar; os traços apenas descrevem quem é o líder.

A maioria dos estudos sobre a liderança que assentaram na teoria dos traços não foram conclusivos, pois muitas das características identificadas como importantes para a liderança numa determinada investigação não o eram para outra investigação.

Assim, embora a busca por traços específicos dos líderes nunca tenha conseguido obter uma lista com propósitos de predição de comportamento de liderança, atualmente ainda é evidente, na literatura da especialidade, a contínua busca de atributos dos líderes eficazes ou de sucesso.

4.2. Teoria behaviourista/comportamentalista da liderança

Os estudos comportamentalistas da liderança pretendiam identificar comportamentos que diferenciavam líderes de não líderes.

Nos anos 40 do séc. XX os investigadores procuravam identificar comportamentos dos líderes que ajudavam a aumentar a eficácia das organizações. Os estudos que apresentaram maiores contributos foram o “*Ohio State Leadership*”, o “*Michigan Studies*”, e o “*Managerial Grid Model*” (citados por Wang, 2011).

O primeiro sugere que o comportamento da liderança se organiza em duas vertentes: por um lado a consideração e, por outro lado, a estrutura iniciadora. Os líderes que se incluem na primeira vertente têm comportamentos de apreciação e de estima e levam em consideração as emoções dos seus seguidores, respeitando, também, as suas ideias. Os líderes que se integram na segunda vertente, a da estrutura iniciadora, denunciam a composição e a organização tanto do seu papel como dos seus seguidores, para a obtenção de um objetivo comum; todos sabem o que é esperado de cada um deles.

O “*Michigan Studies*” identificou duas grandes áreas de comportamento de liderança importantes: centradas no trabalho e centradas no emprego. As lideranças que assentam a sua ação no trabalho atribuem mais valor à realização da tarefa aos aspetos técnicos do trabalho; as centradas no emprego delegam a tomada de decisões e assistem os seus seguidores e/ou colaboradores na satisfação dos seus ambientes de suporte/apoio.

Os estudos anteriores apresentam tipos de comportamentos de liderança semelhantes, em que os comportamentos de consideração correspondem aos comportamentos centrados no emprego e o comportamento de iniciar estrutura corresponde ao comportamento centrado no trabalho, cujas semelhanças vão igualmente de encontro ao “*Managerial Grid Model*”, o último estudo que anteriormente nos propusemos apresentar e que passamos a desenvolver

A investigação “*Managerial Grid Model*” postula a existência de cinco estilos de liderança, baseados no respeito pelas pessoas e no respeito pela produção. Assim, e tal como no “*Ohio State Leadership*” também no “*Michigan studies*” o comportamento de liderança

assume duas dimensões: uma que se refere ao grau de consideração pela parte do líder pelos membros da equipa, pelos seus interesses, e áreas de desenvolvimento pessoal para a melhor realização da tarefa; outra que se refere à consideração pela produção que diz respeito ao grau de ênfase colocada pelo líder, na concretização dos objetivos, na eficácia organizacional e na alta produtividade para a melhor realização da tarefa que este decide concretizar.

Face ao exposto, a liderança pode ser ensinada. De facto, e embora as teorias dos “traço da liderança” pressuponham que esta é inata e nunca adquirida, as teorias comportamentais de liderança enfocam a capacidade desta ser aprendida, o que abre as portas às possibilidades de desenvolvimento da capacidade de liderar. No entanto, são de referir algumas questões que se prendem com a teoria comportamental da liderança, como o facto de esta teoria dar maior ênfase à grande complexidade do comportamento individual em contextos organizacionais, pois a maioria dos estudos analisa o comportamento individual em detrimento dos padrões específicos de comportamento utilizados pelos líderes para a prossecução dos seus objetivos (Yukl, 2002). Ainda, e segundo Yukl (2002), a eficácia da liderança será melhor compreendida se as interações dos comportamentos específicos forem estudadas no âmago das próprias situações de liderança.

4.3. Teorias contingenciais da liderança

Outra linha de análise da liderança assenta nas designadas teorias contingenciais da liderança, largamente desenvolvidas entre os anos 60 e 80. Embora existam vários modelos apresentados durante este período, apresentamos três grandes contribuições para o desenvolvimento desta teoria, que focam a dependência da eficácia da liderança como função articulada das qualidades da liderança e exigências da situação enquanto contingências que interagem no sentido de tornar as qualidades do líder variáveis consoante as exigências da tarefa.

A teoria da contingência, diz respeito ao que se dispõe em determinado contexto, foi desenvolvida por Fiedler, em 1967. O autor acreditava que a liderança eficaz dependia tanto da personalidade do líder como da situação à qual ele fazia face, pois constatava que alguns líderes se revelavam mais eficazes numa situação do que noutra.

Para o autor, para o desempenho organizacional ser melhorado devemos encarar não só o estilo de liderança do líder mas também todos os fatores situacionais que o influenciam.

Algumas das críticas apontadas a este autor (Fiedler, 1967), referem que categorizar um líder segundo estas duas categorias é demasiado simplista e reducionista e que não é clara a forma como este modelo se desenvolve ao longo do tempo (Daft, 1999; Yukl, 2002)

Uma outra teoria da contingência, ou dependente do contexto existente, é o modelo do caminho objetivo situacional de House e Mitchell (1974). Esta teoria baseia-se na noção de que a liderança consiste em duas funções básicas: por um lado a clarificação de caminhos e, por outro, um sistema de recompensa pela obtenção dos objetivos. Assim, através do recurso à analogia do mapa de estradas, quando o líder define o destino/objetivo, começa a apoiar os seus colaboradores na escolha do caminho mais direito para a obtenção dos objetivos da organização e assim das recompensas.

Estas teorias acabam por se complementar umas às outras e acrescentar uma leitura mais contingencial à liderança.

4.4. Abordagem transformacional da liderança

A abordagem da liderança transformacional surge na década de 80, pelos trabalhos de Burns (1978), Defende que o líder conduz os seguidores para além dos interesses pessoais imediatos, através de uma influência idealizada (carisma), inspiração, estímulo intelectual e/ou de considerações individuais. Isto eleva o nível de maturidade do seguidor/colaborador bem como as suas preocupações com as suas concretizações, o bem-estar dos outros, das organizações e da sociedade. A liderança transformacional acontece quando o líder visiona um futuro ideal, operacionaliza a forma como este pode ser atingido, estabelece um exemplo para ser seguido, determina os padrões de desempenho e mostra determinação e confiança. Os seguidores ou colaboradores querem identificar-se com este tipo de liderança. O estímulo intelectual acontece quando o líder ajuda os colaboradores a se tornarem mais criativos e inovadores, e a consideração individual acontece quando os líderes prestam mais atenção às necessidades de desenvolvimento dos seus colaboradores e apoiam e desenvolvem atividades de *coaching* perante estas necessidades. Assim, os líderes delegam tarefas que se constituem como oportunidades de crescimento para quem com eles trabalha. Os membros das equipas que se regem pelos princípios de uma liderança transformacional preocupam-se mais uns com os outros, estimulam-se intelectualmente, inspiram-se uns aos outros e identificam-se com os objetivos da equipa, o que torna o seu desempenho altamente funcional.

Existem evidências na literatura de que a liderança transformacional é bastante eficaz. Alguns estudos sugerem que existe uma relação positiva entre liderança transformacional e indicadores efetivos de liderança e de desempenho (Bass, 1985). Os fatores transformacionais encontram-se usualmente altamente correlacionados com resultados de eficácia e de satisfação dos colegas, bem como com a contribuição desta para a inovação e a melhoria da qualidade. No entanto, ainda falta muito para explicar a forma como a liderança transformacional funciona.

Não podemos falar de liderança transformacional sem fazer referência ao modelo de Kouzes e Posner (1995; 2002). Este modelo de liderança baseia-se em anos de investigação empírica, e inclui uma série de qualidades que devem ser adquiridas e práticas que devem ser aplicadas para proporcionar aos diretores das escolas em cada orientação prática acerca de como se deve liderar bem como em sugestões práticas acerca de como agir em situações difíceis. (Abu-Tineh et al., 2009).

As investigações de Kouzes e Posner, levadas a cabo durante mais de 20 anos, sugerem que a liderança não é uma posição, mas sim um colírio de práticas e comportamentos. Estas práticas são os componentes essenciais do conceito de liderança transformacional, traduzem-se nas seguintes etapas: i) desafiar o processo; ii) inspirar uma visão partilhada; iii) levar os outros a agir; iv) mostrar o caminho; e v) encorajar a vontade que de seguida passamos a enunciar.

Desafiar o processo traduz a capacidade dos líderes para, através de novas ideias, mostrarem a vontade de desafiar o sistema com vista a transformar essas ideias em ações e a conseguirem novos produtos, processos ou serviços. Ou seja, procuram “janelas de oportunidades” e buscam formas inovadoras de melhorar as organizações.

Quando inspiram uma visão partilhada, os líderes acreditam que conseguem fazer a diferença ao antecipar o futuro e idealizar imagens organizacionais. Inspiram uma visão nos seus seguidores tão positiva que geram entusiasmo para uma visão comum através do uso adequado de metáforas, linguagem positiva e até energia pessoal.

Levar os outros a agir consiste em acalentar a colaboração e o *empowerment* (capacitação) dos colaboradores, envolvê-los na planificação e dar-lhes liberdade de escolha nos processos de tomada de decisão, o que lhes dará a possibilidade de fazerem o seu trabalho e concretizarem o seu potencial. Estes líderes criam um ambiente de confiança e dignidade e ajudam cada um a sentir-se capaz.

Mostrar o caminho, configura um cenário em que os líderes dão exemplos de práticas a serem seguidas e, desta forma, estabelecem compromissos que geram progresso. Em suma, criam um programa de excelência e dão o exemplo para cada um seguir.

Encorajar a vontade, consiste no incentivo para a realização de propósitos da organização. Ao influenciarem a motivação dos colaboradores, os líderes articulam reconhecimento e recompensa no desempenho dos colaboradores, e ao celebrarem a obtenção das metas juntos levam todos a sentirem-se parte significativa da organização, o que gera o sentimento de pertença; quando os líderes encorajam os colaboradores através do reconhecimento e da celebração, inspiram os colaboradores a um melhor desempenho.

5. Liderança para a melhoria da escola

Na literatura da especialidade a liderança encontra-se, muitas vezes, relacionada com a melhoria das escolas e há já duas décadas atrás Beare, Caldwell e Millikan (1992) afirmavam a importância da liderança.

Harris (2004) reforça este ponto de vista afirmando que os líderes eficazes exercem uma influência indireta, embora de relevo, na eficácia da escola e nos resultados académicos dos alunos. A relação entre a qualidade da liderança e o sucesso dos alunos tem vindo a recolher um reconhecimento global.

Esta evidencia largamente disseminada que a liderança e a gestão são fatores significativos na determinação dos resultados escolares não se encontra ainda suficientemente suportada empiricamente no que toca à extensão e natureza dos efeitos da liderança. Em relação a este aspeto, Hallinger e Heck (1996) creem que os efeitos da liderança escolar acrescem 3 a 5% na variação dos desempenhos dos alunos.

5.1. Projetos de estudo da liderança educativa

Gostaríamos de salientar alguns projetos sobre liderança para o sucesso escolar, de nível internacional que nos merecem particular atenção como o modelo de liderança *Values-led contingency*, o Processo de Estádios de Liderança, o *Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes (LOLSO)* e o *International Successful School Principals Project (ISSPP)* que passamos a referir de seguida de forma breve.

5.1.1.O modelo de liderança Values-led contingency

Day et al. (2011), investigaram diretores com sucesso nos resultados acadêmicos dos alunos em doze escolas representativas de um vasto leque dos contextos e dos desafios que se apresentam às lideranças das escolas no Reino Unido. Ao contrário de muitas investigações sobre liderança que se centram nos líderes, este estudo recolheu várias perspetivas de diferentes atores, tais como diretores, governantes, professores, pessoal, alunos e pais. Esta diversidade nas fontes de informação trouxe credibilidade ao estudo, pois possibilitou uma compreensão mais abrangente sobre as práticas de liderança das escolas que foram objeto de estudo.

5.1.2.Estádios no processo da liderança

Kilpatrick, Johns, Mulford, Falk e Prescott (2002), estudaram as lideranças das escolas de sucesso através da análise dos processos de liderança na implementação de parcerias entre escola e comunidade. Esta pesquisa focou-se em estudos de caso dos processos e resultados de parcerias exemplares entre cinco escolas rurais e as suas comunidades

5.1.3..Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes (LOLSO)

Esta pesquisa, o *Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes (LOLSO)* foi desenvolvida por Mulford, Kendall, Edmunds, Kendall, Ewington e Silins (2007). Usam formas múltiplas de evidências dos resultados dos alunos para descobrir que a liderança requer tomada de posição do diretor e lideranças intermedias e ambas contribuem para os desempenhos de sucesso nos resultados acadêmicos dos alunos.

De acordo com os resultados desta investigação, a aprendizagem organizacional e a eficácia coletiva dos professores é a variável mais importante que medeia a liderança, o trabalho do professor os resultados dos alunos.

A perceção positiva dos alunos relativamente ao trabalho que é desenvolvido pela escola, promove a sua participação empenhada, contribui para o desenvolvimento do seu autoconceito académico e para o seu envolvimento na escola. Ou seja, a participação do

estudante encontra-se diretamente relacionada com o seu envolvimento e indiretamente relacionada com os resultados académicos

5.1.4. International Successful School Principalship Project (ISSPP)

O *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*, é uma projeto internacional de investigação que tem o propósito de procurar encontrar quais as práticas para a escola de sucesso desenvolvidas pelos gestores escolares.

A primeira fase do ISSPP incluiu um total de 63 estudos de caso com uma abordagem multi-perspetiva em 8 países (Austrália, Canada, China, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suécia e EUA) com vista à identificação das práticas de liderança para o sucesso educativo.

Destes estudos de caso Leithwood e Riehl (2003), identificaram um conjunto de práticas básicas de liderança. Estas práticas estabelecem objetivos, reorganizam a organização, gerem o currículo educativo e constroem parcerias. Estas práticas segundo (Leithwood, 2001) são passíveis de adaptação pelos líderes e contingentes ao momento específico em que ocorrem.

Os trabalhos realizados concluíram que apesar de cada país encontrar práticas particulares adaptadas ao seu próprio contexto educativo, existem características comuns a todos eles.

Em síntese, estes são apenas alguns dos muitos projetos de investigação acerca da liderança neste contexto a acontecerem em várias partes do mundo e que como vimos têm várias especificidades próprias em função dos propósitos que pretendem estudar.

Em Portugal existem alguns trabalhos de caráter académico sobre este tema, no entanto ainda é um tema pouco explorado. Desde o Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril que a liderança das escolas é assumida como unipessoal na figura do Diretor da escola conforma se pode ler no seu preâmbulo “este objetivo concretiza -se no presente decreto -lei pela criação do cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial.” Isto porque o programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade da revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do “favorecimento da constituição de lideranças fortes”. (Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de Abril).

Onde se procura o reforço das lideranças das escolas, impondo-se a criação de condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A este director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo de igual modo a presidência do conselho pedagógico. (Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de abril). E a responsabilidade de acompanhar este desenvolvimento ficou a cargo da Inspeção Geral do Ensino e Ciência (IGEC) que até esta data tem vindo a fazer o acompanhamento no sentido da sua implementação e melhoria.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL

INTRODUÇÃO

A avaliação das escolas tem vindo a ganhar grande projeção nacional, não só pelos aspetos que lhes estão naturalmente inerentes, mas também pelo impacto que esta tem vindo a ganhar na gestão e na autonomia das organizações educativas desde a Lei nº31/2002, de 20 de dezembro.

Vamos iniciar este capítulo pela especificação do conceito de avaliação e, de seguida, passamos à descrição da sua evolução até aos dias de hoje.

De seguida apresentaremos a problemática da avaliação de escolas públicas. Iniciaremos uma breve descrição da avaliação de escolas pelo mundo, em particular na Europa e nos países industrializados. Abordaremos, ainda, a questão do papel das agências internacionais na avaliação e explicaremos os estudos de PISA.

Analisaremos a questão da avaliação de escolas em Portugal e descreveremos os principais projetos de avaliação dos últimos anos.

Ainda neste capítulo, analisamos o papel da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) no sistema educativo português, particularmente no programa de Avaliação Externa das Escolas.

Finalmente, debruçamo-nos sobre a avaliação interna e a avaliação externa das escolas, modalidades instituída pela Lei nº 31/2002. Neste capítulo é ainda dada particular atenção ao Projeto Educativo no âmbito da avaliação interna da escola ou do agrupamento de escolas. Terminamos com a descrição do processo de avaliação externa das escolas.

1. Conceito e definição de avaliação

Ao falar de avaliação é necessário começar por esclarecer que este é um conceito polissêmico que tem vindo a invadir todos os domínios da atividade humana (Alaíz, Gois & Gonçalves, 2003; Fernandes, 1998; Pinto & Santos, 2006). Em Educação, a avaliação alargou a sua abrangência a quase todas as áreas, desde a avaliação dos alunos até à avaliação do próprio sistema educativo (Fernandes, 1998).

No entanto, a mudança não aconteceu apenas na sua área ou campo de incidência, já que esta é encarada de forma diferente de há trinta anos atrás. Houve mudanças, tanto a nível epistemológico como a nível metodológico, e estas justificam-se não só pela complexificação da sociedade em que vivemos, como também pela necessidade de fundamentar, em bases sólidas, as decisões com implicações sociomorais para o indivíduo e para a sociedade (Fernandes, 1998).

A partir da análise da trajetória histórica da avaliação educacional pode-se afirmar que a avaliação é, por natureza, uma disciplina complexa, que tem sido influenciada por contribuições teóricas de várias áreas do saber, como da Pedagogia, da Didática, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e da Ética (Fernandes, 2009).

O ato de avaliar está longe de ser entendido como consensual. Não existe uma definição única de avaliação, e esta depende do objeto que está a ser avaliado e, conseqüentemente, dos parâmetros teóricos sustentados pelo avaliador. Desta forma, segundo Guba e Lincoln (1989), não existe uma única maneira correta de definir avaliação, uma maneira que, se encontrada, poria fim à discussão acerca de como ela deve proceder e sobre quais os seus propósitos.

A palavra avaliar deriva do latim *a+valere*, que significa dar valor a qualquer coisa (Dicionário da Porto Editora, 2010; Frias & Takahashi, 2002). O conceito de avaliação é expresso como a atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, que implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado (Frias & Takahashi, 2002).

Este conceito não emergiu nem se desenvolveu recentemente. À imagem de outras ciências, teve uma grande proliferação ao longo do último século, e alguns autores referem que em 2000 a.C. já existiam preocupações com os processos e procedimentos da avaliação (Ventura, 2006). Pinto e Santos (2006) referem registos da existência de exames escritos, realizados pelos chineses para selecionar os seus oficiais. Durante a Idade Média o aprendente

partilhava o cotidiano com o seu mestre, a quem expunha a sua ação, objeto de análise em situação, que permitia ao aprendiz agir de um outro modo em situações futuras. Para alguns autores os exames começaram a ser utilizados de uma forma mais sistemática pelos Jesuítas no século XVI, atingindo o seu apogeu durante o período da Revolução Francesa, época da ascensão da burguesia ao controlo do poder social (Fernandes, 1998). A Escola Pública assumiu os ideais da Revolução Francesa, e os exames inscreviam-se num conjunto de práticas que procuravam combater os privilégios da aristocracia obtidos por nascimento e fortuna. A sociedade burguesa almejava a competência alcançada mediante o esforço, o trabalho e a dedicação. O exame tornava-se o revelador e o legitimador de um valor social simbólico, uma vez que este valor era convertível num diploma que, por sua vez, se transformava em estatuto social. Deste modo, os exames foram-se convertendo numa moeda de troca para a mobilidade geracional na hierarquia social (Fernandes, 1998).

As formas de concretização da avaliação também foram mudando. Durante a Idade Média os exames nas Universidades privilegiavam o poder de argumentação e a confronto de ideias. No séc. XVIII, algumas universidades e algumas disciplinas, transpuseram a importância da componente oral para os exames escritos (Fernandes, 1998).

Alguns autores têm sentido a necessidade de precisar o conceito de avaliação e de o distinguir de conceitos similares (Guba & Lincoln, 1989). No entanto, não existe ainda uma definição de avaliação com aceitação universal, existe, sim, consenso em relação à conceção da avaliação como a investigação sistemática do valor ou mérito de um objeto (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994, citado por Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

De acordo com Scriven (1991) o sentido principal do termo “avaliação” refere-se ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo. Segundo este autor, a avaliação é entendida como um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, originando a formulação de um juízo.

Alguns autores de origem francófona, como Barbier (1990), Hadji (1994) e Figari (1996), definem avaliação como a produção de um discurso constituído por juízos de valor que relacionam um referido, ou algo que é observado, registado, apreendido acerca do objeto avaliado, e que é, portanto, do domínio do real, e um referente, ou algo que se apresenta como um ideal ou uma norma. Avaliar pressupõe, assim, um ato intencional e socialmente organizado, que origina a produção de um juízo de valor.

Segundo Alaiz et al. (2003), a avaliação termina na formulação de um juízo de valor que antecede a tomada de decisão mas não se confunde com ela. O autor entende juízo de valor e tomada de decisão como duas operações distintas. A avaliação fundamenta-se na recolha e tratamento de informação, o que constitui o referido, e permite a comparação com um padrão, ou o referente, e essa comparação expressa-se na emissão de um juízo de valor.

A avaliação em educação é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual, que é a forma mais adequada de se pensar a avaliação, como processo destinado a promover o permanente crescimento. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados (Borges, 2012).

Stufflebeam (1971; 2003) atribui um papel importante à descrição do processo de avaliação, e refere que é preciso identificar as necessidades educacionais e só depois elaborar programas de avaliação centrados no processo educativo para que seja possível aperfeiçoá-lo. O modelo C.I.P.P., desenvolvido por este autor, procura definir a avaliação como um processo racional onde existe um contexto (C), uma entrada ou *input* (I), um processo (P) e um produto (P). A informação recolhida com a avaliação permite aos atores educativos reunirem dados para depois poderem decidir.

Cardinet (1993) compara a avaliação a um sistema de comunicação, e considera a avaliação como um sistema de comunicação entre avaliadores e avaliados, através de um processo sistemático de recolha de informação.

Scriven (1967) considera que na avaliação existe uma descrição com um julgamento, opinião partilhada por Guba e Lincoln (1981), que consideram que a avaliação resulta da combinação entre descrição e julgamento. Na realidade, trata-se de um trabalho de discriminar e catalogar informação e de tomar decisões, com base em critérios. Hoje, entende-se que a avaliação é uma atividade subjetiva, envolvendo mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios que envolvem diversos problemas técnicos e éticos, onde os objetos de avaliação podem ser as instituições, as políticas educativas, os professores, os programas, a aprendizagem e a própria avaliação (meta-avaliação).

Atualmente a avaliação em educação é um processo complexo e multifacetado, pois assume várias formas e modelos, tanto teóricos como práticos.

2.A Avaliação de escolas públicas

A revisão da literatura acerca da avaliação de escolas refere que a avaliação das escolas se apresenta como uma forma de resolução dos problemas que as escolas apresentam. Esta representa uma atividade de melhoria dos seus resultados e um aprofundamento do conhecimento acerca do seu modo de funcionamento, que se pode traduzir por uma investigação sistemática da qualidade da escola e dos modos em que esta pode responder às necessidades da comunidade (Pacheco, 2010).

Alaiz (2004) define avaliação de escolas como a recolha sistemática de informações sobre a estrutura e o funcionamento da escola com o intuito de formular juízos de valor conducentes à tomada de decisões e a subsequentes ações.

A avaliação de escolas é um processo e um espaço de confluência, que deve integrar a avaliação externa com o objetivo de desenvolver a eficácia da organização e a auto-avaliação com o objetivo de promover a sua melhoria. A avaliação das organizações pressupõe um processo de revisão continua e concertado por parte dos atores envolvidos para analisar e valorizar a prestação do serviço com o propósito de ir adaptando ao contexto, fundamentar a tomada de decisão e prestar contas à sociedade (Bolivar, 2006).

Em diversos países, a década de 80 foi rica em iniciativas de avaliação educativa, numa primeira fase na avaliação do currículo e nas aprendizagens dos alunos, e numa segunda fase orientada para os projetos centrados no currículo. Durante estes dois períodos a avaliação orientou-se para a prestação de contas e para a responsabilização (Afonso, 2009; Barzano, 2009, 2011). Bolívar (2007) refere que capacitar a escola para produzir melhores resultados e para promover a colaboração dos seus parceiros para fornecer melhor serviço tem como contrapartida a prestação de contas pelo seu desempenho.

Pacheco (2010) refere que existem vários modelos de avaliação de escolas, e MacBeath (1999) opina que cada escola pode decidir o seu próprio caminho. Dada a existência de vários modelos e de práticas diferentes de avaliação, a escolha de um modelo por uma escola reflete as suas opções políticas e não nos dá uma visão geral da escola (Pacheco, 2010).

Para Marchesi (2001) e Faubert (2009), a avaliação pode assumir duas finalidades distintas: por um lado uma função de controlo administrativo ou prestação de contas e, por outro lado, a melhoria do funcionamento das escolas. No primeiro caso o objetivo da avaliação é conhecer o funcionamento das escolas para verificar se cumprem os objetivos

educativos. Desta forma, a administração educativa pode detetar os problemas mais importantes e adotar as decisões que considerar mais adequadas. A outra forma de controlo é a prestação de contas, que surge com vínculo à procura de informação que a comunidade educativa e a sociedade pedem, para melhor conhecerem o funcionamento das escolas. A maior exigência de informação advém dos pressupostos educativos relacionados com a ideologia liberal, que considera necessária esta informação com vista a que os pais possam escolher a melhor escola para seus filhos. Isto leva a que as escolhas se sintam pressionadas para a melhoria da prestação do seu serviço, e a prestação de contas converte-se numa forma de controlo social. No segundo caso o objetivo é a melhoria da escola, pelo que os programas para o desenvolvimento e melhoria da escola se baseiam na participação voluntária das escolas, no compromisso dos professores, e no acordo da comunidade educativa. O sistema habitualmente utilizado para a melhoria das escolas é a auto-avaliação, que pode ser completada com avaliação externa (Marchesi, 2001).

De acordo com MacBeath, Schratz, Meuret e Jacobsen (2005), podem ser identificados três domínios de avaliação: i) a avaliação de resultados; ii) a avaliação dos processos decorridos a nível da sala de aula; iii) a avaliação dos processos ao nível da escola; a avaliação do ambiente/clima da escola. A avaliação externa das escolas, pelos respetivos atores educativos externos, foca a sua atenção tanto nos resultados como nos processos (Eurydice, 2004).

A avaliação das escolas tem o propósito de levar estas a melhorarem a sua organização e os seus modos de funcionamento, e serve para os professores receberem informações precisas sobre o sentido em que devem realizar o seu desenvolvimento profissional. A avaliação é, assim, a base dos planos de melhoria da escola (Alaiz, 2004).

Alguns sociólogos da educação consideram que o reforço da avaliação das escolas é uma forma do Estado se adaptar à complexidade dos sistemas educativos atuais. É o pressuposto do Estado avaliador que se traduz no controlo sobre os agentes educativos, através de sofisticados processos técnicos aos quais se atribui pretensa neutralidade axiológica (Alaiz, 2004).

A investigação desenvolvida em avaliação educacional tem vindo a realçar a importância da participação dos diversos atores educativos nos processos de avaliação, induzido inovações promovedoras dessa participação, bem como do respetivo esclarecimento das modalidades que a possibilitam (Alaiz, 2004).

Alaiz et al., (2003) referem que no processo da avaliação das escolas se recorre à avaliação socialmente construída que, pese embora a sua difícil aplicação, é considerada a mais adequada à melhoria do desempenho das escolas. Esta tem em conta a diversidade de interesses em presença e dá-lhes voz, criando um espaço público de reflexão sobre os propósitos da escola e os seus modos de organização e funcionamento.

3.O desenvolvimento da avaliação de escolas no plano internacional

Os Estados Unidos da América têm uma história e um desenvolvimento de avaliação de escolas que nunca se conheceu na Europa, sobretudo enquanto estratégia política sistemática. Nos países mais descentralizados e com maiores tradições democráticas existe uma certa preocupação com a governação pública e com as estratégias de avaliação, o que faz com que estas assumam maior relevância e desenvolvimento. Não podemos deixar de reconhecer que a avaliação tem forte relação com os interesses políticos, não só porque pode ser um instrumento de acompanhamento e controlo da implementação das políticas, nomeadamente no caso do sistema educativo, mas também porque é um instrumento de base na orientação das políticas. Em muitos países a avaliação suporta o planeamento das reformas educativas, o que significa que o aperfeiçoamento das técnicas e das estratégias da avaliação evolui com a evolução das políticas (Afonso, 2001; Barroso, 2005, 2006; Clímaco, 2005).

Nos Estados Unidos da América, durante a primeira metade do século XX, as reformas da educação foram dominadas pela influência dos profissionais e agentes ligados ao mundo da indústria e da economia, que assim procuraram introduzir uma visão progressista na política educativa de modo a poder responder às necessidades da sociedade emergente, mais rica, e mais confiante na iniciativa individual e na importância da educação. Assim, impunha-se a necessidade de uma maior eficiência na gestão dos recursos públicos e a manutenção do nível e do ritmo de desenvolvimento que exigia especial atenção à formação dos recursos humanos.

Na década de 80 os projetos de avaliação educativa orientam-se pela preocupação da garantia aos cidadãos, e em especial às famílias, o direito de escolher a escola que os seus filhos iam frequentar. Esta orientação foi considerada como um fator impulsionador da qualidade das escolas através da superação e da competição que a avaliação e a divulgação dos seus resultados acabam por gerar. Valoriza-se a aprendizagem individual e o interesse

peçoal, as escolas apostam no recrutamento dos melhores alunos para se poderem afirmar como excelentes (Alaiz, 2007; Azevedo, 2005; Clímaco, 2005; CNE, 2005).

Esta filosofia atravessou diversos governos, com algumas diferenças e alterações, e mantém-se vigente até aos nossos dias. A partir dos anos 80 a cultura de avaliação desenvolvida na Europa ganha expressão significativa como campo científico independente.

Melhorar a qualidade dos sistemas de ensino é a preocupação das políticas educativas dos países europeus. Na sequência da descentralização dos meios, os estabelecimentos de ensino estão cada vez mais no cerne dos desafios que se colocam à educação. Permite não só adequar a oferta educativa às exigências económicas e fazer face à crescente heterogeneidade da população escolar. No entanto esta descentralização é acompanhada de uma definição de padrões a fim de assegurar a coerência e a igualdade da oferta educativa (Bolívar, 2006; Eurydice, 2004).

Desde final da década de 1990, em alguns dos países onde a autoridade central é a responsável pela avaliação das escolas, os critérios usados têm sido sujeitos a processos de standardização. A maioria dos países da OCDE encontram-se a desenvolver objetivos nacionais ou standards para o desempenho dos seus alunos o que tende para o reforço da prestação de contas. Em Portugal isto acontece desde 1999 (Faubert, 2009).

3.1.A influência das agências internacionais e dos seus estudos

Clímaco, na sua obra de 2005 refere que o aspeto da internacionalização das políticas suscitou o interesse da educação comparada nos anos 60. No entanto, o grande impulso no estudo comparado e na avaliação do desempenho dos diferentes sistemas educativos só surgiu na década seguinte, sob o comando da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE/ *Organisation for Economic Co-operation and Development* - OECD), em cooperação com outros organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O motor desta preocupação foi a necessidade de encontrar medidas para a qualidade educativa e para poder descrever e avaliar a sua relação com o desenvolvimento económico e social.

Segundo a autora a preocupação centrava-se na identificação de indicadores da eficácia e de eficiência educativa e na utilização dessas medidas quantificadas na análise económica da educação, uma área de grande complexidade interna e de grande diversidade contextual.

O conceito de eficiência tem subjacente o conceito de eficácia, uma vez que este implica a comparação entre resultados e custos. A aplicação destes conceitos à educação pode levantar algumas questões, pois pode ser problemático atribuir um valor e medir os recursos e os resultados em educação, uma vez que este setor depende do Estado e não se rege por uma lógica de mercado e, em educação, só se podem utilizar medidas indiretas ou qualitativas (Clímaco, 2005).

No entanto, de acordo com a autora, e apesar de todas as dúvidas e críticas, a ideia de dispor de um conjunto de indicadores internacionais criou algum interesse nos meios ligados à política internacional, na administração pública e também na comunidade académica, sobretudo entre aqueles que se debruçavam sobre as questões da gestão e economia da educação e da educação comparada. Com vista ao desenvolvimento das ciências sociais e do comportamento, gestores e académicos acreditavam no contributo de um sistema de indicadores para a melhoria da educação e para uma maior racionalidade na gestão dos recursos.

A década de 80 reuniu as condições para se voltar a equacionar a questão dos indicadores em educação, por se terem reunido algumas condições importantes pelos seus contributos para o conhecimento científico, a saber: o desenvolvimento dos sistemas nacionais de estatísticas da educação, cada vez mais precisos nos conceitos e detalhados na operacionalização; o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das metodologias da educação comparada e o surgimento do interesse pela investigação qualitativa em educação (Clímaco, 2005).

A publicação, em 1983, do relatório *A nation at risk* pela Comissão Nacional para a Excelência, nos Estados Unidos da América, mostra a vantagem de poder dispor de medidas para o financiamento da educação, na organização, nos recursos humanos e nos resultados dos alunos e lança um interesse pelas estatísticas e indicadores da educação (Clímaco, 2005).

4.O desenvolvimento da avaliação de escolas em Portugal

Em Portugal, a partir de finais da década de 80 e na década de 90, começa a fazer-se sentir a influência das agências transnacionais e da internacionalização do país causada pela adesão de Portugal à União Europeia (Afonso, 1999; Clímaco, 2005; Fialho, 2011; Teodoro, 2008).

Este efeito sido alargado à avaliação das organizações educativas na sequência do movimento descentralizador em educação e da melhoria da prestação do serviço educativo fornecido pela escola. Podemos encontrar na literatura abordagens diferentes a este processo pois, enquanto os autores mais conservadores encaram a avaliação como um instrumento de controlo administrativo e pedagógico, os autores neoliberais encaram-na como um instrumento de seleção a partir do mérito, ligada a mecanismos de produtividade e prestação de contas (Fialho, 2011).

De acordo com Sánchez Pérez (2007), a avaliação das escolas constitui um elemento fundamental para o propósito de assegurar a melhoria das escolas, bem como um meio para aumentar a sua eficácia e uma educação de qualidade.

Em relação à avaliação das escolas públicas em Portugal, as justificações oficiais remetem para a importância de “fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados”, a necessidade de “reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia”, o objetivo de “concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo”, e a intenção de “contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (Afonso, 2010, p.345).

A avaliação de organizações educativas, ou avaliação de escolas, encontra-se ligado a uma iniciativa avaliadora impulsionada por fatores de ordem político-ideológica, educacionais, económicos e culturais que, por sua vez, se encontram ligados a modelos e experiências diversos, eles próprios em etapas de implementação e consolidação diversa (Afonso, 2010).

Em Portugal foram vários os momentos e os modelos escolhidos para avaliação de escolas a partir de finais da década de 1980. Algumas destas experiências têm contribuído para o desenvolvimento do conceito e da prática da avaliação dos estabelecimentos de ensino. Iremos fazer referência a alguns exemplos.

4.1.O movimento das escolas eficazes (*school effectiveness*)

Uma das primeiras abordagens de avaliação dos sistemas educativos consistiu no estabelecimento de uma relação entre *inputs*, assumidos como todos os fatores de ordem económica que, à partida, condicionam o funcionamento do sistema educativo ou da organização escolar, e *outputs*, ou resultados obtidos pelo sistema educativo, ou pela

organização escolar, nomeadamente os resultados dos alunos. Este modelo pretendia analisar a relação entre as características da escola e o desempenho dos alunos, verificando se a escola cumpria a sua função de mobilidade social ou se reproduzia as desigualdades sociais (Abrantes, 2010). Esta abordagem tem limitações, pois ignora a importância e a complexidade dos processos escolares, encarando a escola como unidade de produção (Baptista, 2007; Ávila de Lima, 2008; Dias, 2005; Grilo & Machado, 2009).

Como exemplo gostaríamos de referir o relatório Coleman, lançado em 1966, que concluiu que não há diferença entre escolas, dado que o sucesso académico dos alunos dependia, quase exclusivamente, do nível social da família. (Baptista, 2007; Ávila de Lima, 2008; Dias, 2005). Estas conclusões conduziram ao movimento das escolas eficazes (*school effectiveness*). Assim, os estudos realizados procuraram identificar os fatores que estariam na origem das diferenças de resultados entre escolas, verificando-se que o rendimento dos alunos também era influenciado pelo efeito de escola. Posteriormente, este movimento procurou descrever estas escolas. E, foi neste contexto que apareceu o modelo de caracterização das escolas eficazes, revelando os processos que mediavam os processos de *input* e de *output*. Segundo Alaiz et al. (2003), estes estudos permitiram identificar um conjunto de fatores associados às escolas mais eficazes (v.g., liderança profissionalizada; visão e objetivos partilhados, ambiente de aprendizagem; ênfase no ensino e na aprendizagem; ensino estruturado; expectativas elevadas acerca dos alunos; reforço positivo; monitorização do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria família e escola e organização aprendente) (Alaiz et al., 2003; Baptista, 2007; Ávila de Lima, 2008; Dias, 2005).

4.2.O movimento da melhoria das escolas (*school improvement*)

Juntamente com o desenvolvimento da eficácia das escolas desenvolveu-se o movimento da melhoria das escolas que atribui especial atenção aos processos que conduzem à sua melhoria. Segundo Stoll e Fink (1996, citado por Baptista, 2007), a melhoria da escola é considerada como um processo em que a escola melhora os resultados dos alunos. Para o efeito, focaliza-se no ensino e na aprendizagem, desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança, define os seus princípios orientadores, analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento, define estratégias para alcançar os objetivos, tem em conta as condições internas necessárias à mudança; mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência e monitoriza

e avalia os seus processos, progressos, desempenho e o seu desenvolvimento (Ávila de Lima, 2008; Baptista, 2007; Dias, 2005)

4.3.O movimento da *melhoria eficaz* da escola

Os movimentos das escolas eficazes e da melhoria da escola, não conseguiram responder a todos os problemas que se colocavam aos sistemas educativos. Os investigadores ligados a cada uma destas correntes sentiram necessidade de cooperar entre si, na procura de soluções. É neste contexto que aparece esta nova abordagem, que ficou conhecida por melhoria eficaz da escola (Ávila de Lima, 2008; Baptista, 2007; Dias, 2005).

De acordo com Alaíz et al. (2003), a melhoria eficaz da escola consiste na mudança educativa planeada, que valoriza tanto os processos de aprendizagem dos alunos como a capacidade da escola gerir os processos de mudança que levem a este resultado. Este movimento concretiza-se nos resultados intermédios, que dizem respeito à forma como a escola se organiza para que haja uma melhoria nos seus processos organizativos, que conduzem à melhoria dos resultados dos alunos, considerados como um todo (cognitivos, socio afetivos, etc.). Nesta perspetiva, a escola tem uma posição central nos processos de melhoria eficaz e o quadro de referência contém fatores a nível do contexto e a nível de escola que podem influenciar a sua melhoria eficaz.

De acordo com Alaiz et al. (2003) e Baptista (2007), são fatores de contexto a pressão externa para a melhoria (quer da tutela, quer seja da sociedade, em geral); os recursos ou apoios à melhoria, como a autonomia, as condições de trabalho favoráveis e os recursos financeiros e os resultados educativos, que dizem respeito aos resultados dos alunos. E são fatores de contexto a cultura de melhoria que se verifica numa pressão interna assumida como vontade para a melhoria dos processos de melhoria que incluem diagnóstico, a implementação de planos de melhoria, e os resultados de melhoria que se devem focar num conjunto de objetivos claramente definidos, que deverão ser atingidos num determinado período de tempo.

Este último movimento está na origem da perspetiva da escola como organização aprendente, onde se salientam os conceitos de aprendizagem organizativa e de organização que aprende, assumindo a avaliação um papel importante na tomada de decisão acerca do caminho que deve seguir para a sua própria melhoria.

4.4.O Observatório da Qualidade da Escola

O Observatório da Qualidade da Escola foi um dos primeiros projetos de auto-avaliação de escolas lançados em Portugal. Funcionou durante seis anos e foi implementado como componente obrigatória do Programa de Educação para Todos (PEPT), projeto que tinha como principal objetivo apoiar a escolarização obrigatória com sucesso de todos os alunos, até ao ano 2000 (1992-1999). O Observatório da Qualidade da Escola pretendia observar a escola, identificar prioridades para o seu desempenho e para o seu progresso. O modelo pretendia ter uma visão global da escola e era composto por quinze indicadores de desempenho que abrangiam aspetos qualitativos e quantitativos (desde o enquadramento sociofamiliar da população escolar; fatores de ensino; fatores do contexto organizacional, resultados da aprendizagem). Ao contrário dos modelos atuais, este projeto não incorporava a sala de aula como uma dimensão da auto-avaliação (Afonso 2010; Baptista, 2007, Clímaco, 2010; Fonseca, 2010).

4.5.Projeto Qualidade XXI

Em 1997 a União Europeia lançou o projeto Qualidade XXI. Em Portugal foi desenvolvido por iniciativa do Instituto de Inovação Educacional (IIE). Este teve como objetivo avaliar a qualidade na educação escolar e os seus destinatários foram as escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e as Escolas Secundárias. Participaram dele 5 escolas e este foi desenvolvido de acordo com a descrição de John Macbeath (1999), na sua obra *Schools Must Speack for Themselves*.

Um dos princípios orientadores do projeto é que devem ser as próprias escolas a contar a sua história, porque cada escola tem a sua própria identidade e é no seu interior que se encontram os atores, únicos elementos que podem desenvolver, empenhadamente, o sistema onde estão inseridos, através da autorreflexão acerca do que concretizam.

A avaliação é feita com objetivo intrínseco à própria organização. É um processo contínuo, que gera satisfação interior, porque é a própria escola a escolher o caminho que quer percorrer, o que se torna crucial para a tomada de decisões, uma vez que as boas decisões têm por base uma boa recolha de informação. Uma avaliação informada ajuda a organização a tornar-se inteligente (Baptista, 2007).

Neste estudo, propõe-se que as áreas-chave sejam acordadas a partir de trabalho de grupos, representativos dos alunos, dos pais e dos professores. O trabalho individual é posteriormente analisado em grupo, com a ajuda do amigo crítico, um consultor externo a todo o processo. No final, todos os elementos do grupo devem ser capazes de fundamentar as suas opções e o grupo deve chegar a um consenso e acordar os 5 aspetos mais importantes abordados. Destes grupos podem sair 3 representantes que irão expor o seu ponto de vista junto de outro grupo.

Trata-se de um modelo de auto-avaliação de tipo participativo, veiculando um conceito de escola como democracia, em que através do diálogo é possível gerar consensos que permitem à organização escolar prosseguir os seus objetivos e finalidades (Afonso, 2010; Baptista, 2007; Clímaco, 2005;).

4.6. Programa de avaliação integrado de escolas

Entre 1999 e 2002 decorreu o Projecto Qualidade XXI, uma iniciativa do Instituto de Inovação Educacional (IIE), desenvolvido em Portugal no âmbito da participação no projeto piloto europeu sobre “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”. Neste mesmo período surgiu também o Programa de “Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)”, com base nos projetos anteriores, assim como em programas já previamente desenvolvidos pela Inspeção Geral da Educação (IGE). Este seguiu uma lógica essencialmente de monitorização, tendo por base a produção de informação sobre a qualidade dos desempenhos das escolas (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2002).

Duas investigações que analisam o “Programa de Avaliação Integrada das Escolas” na tentativa de perceber em que medida é que este programa contribuiu para a auto-avaliação das escolas e para o desenvolvimento de melhores práticas educativas: o trabalho de Libório (2004) e Ventura (2006).

As conclusões aí presentes mostram que os processos de auto-avaliação da melhoria nas escolas concentraram-se, fundamentalmente, ao nível dos procedimentos burocráticos, ou seja, iniciaram-se processos de auto-avaliação, fizeram-se relatórios, modificaram-se projetos educativos, mas, em relação às práticas de sala de aula e às mudanças dos comportamentos, não se verificaram resultados efetivos (Costa, 2007). Dos inspetores que procederam à avaliação do Programa em dez escolas no Norte do país, 62,5% refere desconhecimento e 37,5% discorda que este programa tenha contribuído para a introdução de um processo ou

uma cultura de auto-avaliação das escolas. No que concerne à questão da melhoria das escolas na sequência desta intervenção, 50% dos inspetores inquiridos desconhece e 25% discorda (Costa, 2007).

4.7. Programa Aferição – Efetividade da Auto-avaliação das Escolas

Este projeto foi publicado no sítio em linha (*site online*) da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), na comemoração dos seus 25 anos, e apresenta-se como um modelo conceptual para “examinar os níveis de qualidade alcançados no planeamento e na organização, bem como na realização e seus efeitos nos resultados educativos” (IGE, 2005, p. 4).

Com este modelo a IGEC pretendeu aferir o desenvolvimento de uma cultura de reflexão, sobre os dispositivos de avaliação implementados pela escola, de acordo com o estipulado pela Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro (IGE, 2005).

Este modelo aproxima-se dos novos princípios defendidos na teoria das organizações que aprendem, incorporados na *Standing International Conference of Inspectorate - Associações Europeias das Inspeções da Educação (SICI)*. De acordo com Clímaco (2005), a SICI refere que a avaliação da auto-avaliação, isto é, a meta-avaliação, tem por objeto a avaliação aferida da eficácia do processo de auto-avaliação, assim como a avaliação da qualidade dos apoios externos nos quais esta assenta.

O resultado do projeto *Effective School Self Evaluation (ESSE)* da SICI, mostrou que estes eram mais consistentes e consequentes nos países europeus onde existem políticas ou práticas de inspeção estatal orientadas para a avaliação de projetos de auto-avaliação de escolas (IGE, 2003). Ou seja, proporcionam informação estatística disponível para a comparação, ou *benchmarking* (aprendizagem com as boas práticas dos outros). No desenvolvimento de padrões de qualidade definidos como referências de desempenhos, para a formação em metodologias de auto-avaliação e para a avaliação externa das escolas num quadro legal claro, que fixe parâmetros de procedimentos e enfoques (Baptista, 2007; Clímaco, 2010).

4.8. Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES)

O Programa AVES partiu de uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, e baseia-se num modelo experimentado por um instituto privado espanhol (*Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo - IDEA*). Este programa nasceu com o propósito identificar os fatores que promovem a qualidade do desempenho da escola e a melhoria do seu desempenho social. Iniciou-se em 2000 e, atualmente, conta com cerca de 50 escolas, tendo sido o seu âmbito alargado ao Ensino Profissional (Azevedo, 2002; 2006; FML, 2014).

Em relação aos resultados deste programa, estudado por alguns autores, Alaiz (2004) refere que os professores das escolas profissionais atribuem maior pontuação aos indicadores do clima organizacional em comparação com as escolas de ensino geral. Alves (2003) refere que os resultados académicos dos alunos melhoraram ao longo dos anos.

4.9. Projeto Melhorar a Qualidade

Este projeto nasceu de uma parceria estabelecida entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e da empresa QUAL (Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda.). Baseia-se no Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM), e foi selecionado por se encontrar validado e testado e constituir um referencial de qualidade a nível europeu. Esta é uma ferramenta concebida para diagnosticar e avaliar o grau de excelência alcançado pela escola. Este modelo originou uma proposta para a auto-avaliação das escolas, o modelo *Common Assessment Framework*, ou Estrutura Comum de Avaliação (CAF), cuja utilização se encontra recomendada para a Administração Pública ao nível da União Europeia, que tem uma utilização mais simples do que o Modelo EFQM (Baptista, 2007).

O modelo encontra-se dividido em cinco critérios de avaliação de meios - liderança, gestão de pessoas, planeamento e estratégia, parcerias e recursos e gestão dos processos da mudança -, e quatro critérios de avaliação de resultados que devem ser avaliados: resultados orientados para os alunos e encarregados de educação, resultados relativos às pessoas, impacto na sociedade, resultados de desempenho-chave (Baptista, 2007).

5.A Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) e o Projeto de Avaliação Externa de Escolas

A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) constitui um serviço central do Ministério da Educação português que tem por funções, conforme se pode ler no artigo n.º 10, do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro, o assegurar do controlo, da auditoria e da fiscalização “do funcionamento do sistema educativo no âmbito da Educação Pré-escolar, dos Ensinos Básico e Secundário e da educação extraescolar” (IGE, 2008).

A configuração atual da IGEC foi criada pelo Decreto-Lei n.º 540, de 31 de dezembro de 1979, no entanto, a história da atual IGEC remonta ao século XVIII (mais precisamente a 1771), antes da institucionalização do ensino em Portugal (IGE, 2008).

Foi o Marquês de Pombal quem solicitou as primeiras inspeções à Real Mesa Censória, com o propósito de conhecer o estado do ensino nas escolas menores e iniciar a construção do sistema educativo Português, à imagem do que vinha a ser feito noutros países da Europa, na sequência dos novas ideias políticas, culturais e pedagógicas emergentes no século XVIII (IGE, 2008).

Com a proclamação da República, surge a Lei n.º 12, de 7 de Julho de 1913, que cria o Ministério da Instrução Pública, de que ficaram dependentes todos os serviços referentes à instrução. Em 1933, foram reorganizados os serviços de orientação pedagógica e inspeção, integrando o Ensino Primário e o Ensino Secundário (IGE, 2008).

O Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro, reformou as estruturas e os serviços do Ministério da Educação Nacional, criou a Direcção Geral do Ensino Básico da qual passou a depender a inspeção do ensino primário (IGE, 2008).

Após a Revolução de 1974, a grande procura do ensino, exigiu uma reorganização das estruturas do Ministério da Educação. Em 31 de Dezembro de 1979 surgiu o Decreto-Lei n.º 540, que cria a Inspeção Geral de Ensino, de que é herdeira a atual Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). Tem como funções o controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema de ensino, e atua como entidade de controlo e de auditoria do funcionamento das escolas e do sistema educativo, tendo como objetivo garantir a qualidade da prestação do serviço público de educação no Ensino Básico e no ensino Secundário, público, particular e cooperativo (IGE, 2008).

Nos dias de hoje a missão da IGEC consiste nas atribuições que lhe foram concedidas pelo Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de Dezembro: acompanhar, controlar, auditar e avaliar,

nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades da educação pré-escolar, escolar e extraescolar, das escolas e dos estabelecimentos de educação e ensino das redes pública, particular e cooperativa, e solidária e dos estabelecimentos e cursos que ministram o ensino da língua portuguesa no estrangeiro. Compete-lhe, igualmente, inspecionar e auditar os estabelecimentos de ensino superior.

No âmbito do apoio técnico, compete-lhe propor e colaborar na preparação de medidas que visem a melhoria do sistema educativo, apoiar, pedagógica e administrativamente, os órgãos dos estabelecimentos de educação e ensino e representar o Ministério da Educação e Ciência nas estruturas de inspeção das escolas europeias.

5.1. Programa de avaliação externa de escolas

O Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas (GTAE) foi formado no início de 2006, por Despacho Conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação (Despacho conjunto n.º 370/2006). Foi criado com o propósito de avaliar a melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento de condições para a contratualização da autonomia das escolas (Formosinho et al., 2010).

O Grupo de Trabalho iniciou a sua atividade com a preparação da fase piloto de avaliação externa. Esta fase incidiu sobre dois aspetos: por um lado o estabelecimento dos termos de referência para a avaliação e, por outro, a execução de referida avaliação (Oliveira, Clímaco, Carravilla, Sarrico, Azevedo & Oliveira, 2006).

Esta fase piloto de avaliação externa iniciou-se com o convite, por parte do Ministério da Educação, às escolas e agrupamentos. O convite pressupunha, como critério de aceitação, o desenvolvimento de um processo formal de auto-avaliação, a apresentar, e a enumeração de um conjunto de pontos fortes e fracos identificados, em relação aos quais se apresentava a estratégia, o plano e as ações que se propunham pôr em prática para os superar. A partir daqui o Grupo de Trabalho selecionou um grupo de 24 escolas, dispersas por todos o país (Oliveira et al., 2006).

Antecipando as visitas das equipas de avaliação externa, o Grupo de Trabalho realizou, individualmente, reuniões com os avaliadores e com os representantes das escolas e agrupamentos, Durante estas reuniões o processo previsto foi descrito e discutido. Com vista a preparação das visitas, cada escola recebeu uma informação detalhada do processo, bem como um guião para a apresentação inicial da escola ou agrupamento, a cargo dos

responsáveis da escola. As visitas tinham a duração de dois dias, no caso das escolas não agrupadas, e dois dias e uma manhã no caso dos agrupamentos, para que se pudessem visitar todas as escolas do agrupamento. Para cada escola as equipas de avaliação elaboraram os relatórios de avaliação externa. Cada relatório foi enviado à escola ou agrupamento respetivo, ficando cada escola livre de exercer o seu direito de elaboração de contraditório. As conclusões apresentadas pelo Grupo de Trabalho apontam a necessidade de acompanhamento e de avaliação a que o processo de avaliação deve ser sujeito (Oliveira et al., 2006).

Em 2007, por incumbência da Sra. Ministra da Educação, o Grupo de Trabalho procede ao lançamento da segunda fase de avaliação externa e dá início ao processo de transferência da gestão do programa de avaliação externa para a IGEC, que passou a gerir o processo de avaliação (Decreto - Regulamentar n.º 81-B/2007) (IGE, 2007). O processo de generalização do programa de Avaliação Externa das Escolas inicia-se no ano letivo 2007-2008 (IGE, 2007, 2008, 2009; Oliveira et al., 2006). Para a segunda fase de avaliação externa, anos letivos 2006-2007 a 2009-2010, foram avaliadas mais de 80% das escolas do continente português (IGE., 2007).

Os procedimentos de avaliação externa recorrem a uma metodologia de recolha de dados diversificada e ao recurso a diversas fontes, que passam pela análise documental, observação direta e entrevista em painel. Com vista a uma avaliação detalhada foi utilizado um quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos, remetido antecipadamente às escolas. O quadro contemplava cinco domínios: resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolares, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola. Cada um destes domínios apresentava um conjunto de fatores e foi avaliado de acordo com uma escala de classificações constituída por quatro níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente (IGE, 2009; 2008; 2007; Fonseca, 2010; Oliveira et al., 2006).

Os dados relativos à evolução dos resultados escolares dos alunos foram complementados com informação recolhida pela análise dos documentos de orientação estratégica da escola que passamos a enunciar: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, os Planos Anuais de Atividades, e o Projeto Curricular de Escola (IGE, 2009), seguidos das visitas às escolas, previamente agendadas pelas equipas de avaliação externa (IGE, 2009).

O trabalho de campo tem início com uma sessão de apresentação da escola, feita pela direção, perante as entidades convidadas e a equipa de avaliação externa. Segue-se uma visita às instalações da escola, que permite aos avaliadores a observação da sua qualidade,

diversidade e estado de conservação, e dos diversos serviços e situações do quotidiano escolar (IGE, 2009; 2008; 2007; Fonseca, 2010; Oliveira et al., 2006).

Durante a permanência da equipa de avaliação na escola sucedem-se uma série de entrevistas em painel com os diversos atores educativos (alunos, pais, docentes, funcionários não docentes, autarcas e outros parceiros da escola). Os dados recolhidos nas entrevistas são depois analisados e tratados, resultando um relatório para cada escola, que expressa os resultados da avaliação.

Estes relatórios são enviados a cada escola avaliada, que dispõe de um prazo para exercer o seu direito de contraditório, caso assim o entenda (IGE, 2007).

Após a conclusão do primeiro ciclo de avaliação externa das escolas em 2011, a IGEC encontra-se a realizar o segundo ciclo desta atividade procurando apoiar a capacitação das escolas, as práticas de auto-avaliação e a participação da comunidade educativa. No ano de 2011-2012 voltaram a ser avaliadas as escolas com contratos de autonomia e durante a fase de experimentação, foram avaliadas 12 escolas. Em 2011-2012 foram avaliadas 231 escolas, e no ano de 2012-2013, 145 escolas. Para o ano letivo de 2013-2014 previa-se a avaliação de 138 escolas e agrupamentos de escolas (IGE, 2008).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2005) e Afonso (2010), este processo de recolha de informação bastante diversificado acontece, igualmente, em diversos países da Europa sujeitos a avaliação externa institucional e serve para a equipa preparar, previamente, o seu trabalho.

6.A avaliação interna e a avaliação externa da escola pública em Portugal

A avaliação instituída pela Lei 31/2002, de 20 de dezembro define uma auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e uma avaliação externa, a realizar por elementos externos à escola.

A avaliação externa é aquela onde o processo de avaliação é realizado por atores externos à escola, exercendo a sua atividade ao abrigo de agências de avaliação com carácter público ou privado, embora com o apoio de atores educativos da escola a ser avaliada (Alaiz et al., 2003). Por seu lado, a avaliação interna (ou auto-avaliação) consiste no processo de avaliação realizado exclusivamente pelos atores educativos da comunidade educativa envolvente da escola avaliada e, de acordo com Alaiz et al. (2003), esta “pode ser definida

como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria” (p.16).

Alguns autores defendem a avaliação externa em detrimento da interna, por a considerarem mais objetiva, baseada em dados quantitativos; na sua perspectiva, o avaliador funciona como um observador exterior, e tem um maior distanciamento relativamente ao objeto da avaliação. Outros preferem a avaliação interna, também designada por auto-avaliação, por a considerarem mais capaz de traduzir a complexidade da atividade educativa (Baptista, 2007).

Alaiz (2004) refere que nos dias de hoje se utiliza a expressão auto-avaliação para mencionar a avaliação interna que envolve participação ativa e efetiva de todos os membros da comunidade educativa envolvente à unidade de gestão.

Segundo uma perspectiva mais tradicional, a avaliação externa era entendida como uma operação de controlo, sem influência direta nas práticas de ensino e de aprendizagem. Atualmente constroem-se algumas recomendações para as escolas colocarem em prática, através da definição das suas prioridades e de um plano estratégico de melhoria (Baptista, 2007; Marchesi, 2001).

O processo de auto-avaliação, tal como o da avaliação em geral, não é simples. Pode ser implementado para fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização do investimento, e pode, igualmente, descrever o estado de diferentes setores da escola; pode ainda, reforçar a capacidade da organização escolar para implementar o seu processo de melhoria. Cada uma destas finalidades conduz a diferentes formas de auto-avaliação, e a um posicionamento igualmente diferente face à avaliação externa (Baptista, 2007; Guerra, 2002; Marchesi, 2001).

Perante uma dinâmica de descentralização, de reforço da autonomia e de pressão social, as escolas tendem a desenvolver mecanismos de autorregulação com o objetivo de melhorar o desempenho, tornar o processo mais transparente e, em consequência, obter reconhecimento dos pais e encarregados de educação e da sociedade em geral. Em última instância, com a auto-avaliação as organizações escolares preparam-se para a avaliação externa.

De acordo com alguns autores, como Alaiz et al. (2003), a auto-avaliação de uma escola caracteriza-se pelo facto de ser um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos,

evidências) para a formulação de juízos de valor. Para isto contribui o facto de ser um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação. Também a circunstância de ser um processo de desenvolvimento profissional, um ato de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo, o facto de ser uma avaliação orientada para a utilização, e a possibilidade de ser um processo conduzido internamente, mas que pode contar com a intervenção de agentes externos.

Em Fevereiro de 2001, o Parlamento Europeu e o Conselho da Europa adotaram uma recomendação respeitante à avaliação da qualidade do ensino nos países membros, como estratégia para a construção de uma Europa do conhecimento, como via para que a economia europeia se transforme na mais competitiva e dinâmica do mundo, associada a uma maior coesão social, até 2020. Esta recomendação sublinha que a melhoria da avaliação da qualidade no ensino deve centrar-se nos estabelecimentos de ensino. Acentua a necessidade de existir uma articulação entre avaliação externa e interna e convida os Estados membros a encorajar a auto-avaliação (avaliação interna) como estratégia que permite às escolas serem lugares de aprendizagem e de aperfeiçoamento, associando, de forma equilibrada, a avaliação externa com a avaliação interna (Eurydice, 2004).

A avaliação de escolas define-se como um conjunto de constituintes, incluindo o tipo de avaliador, os objetos e critérios de avaliação, os procedimentos e utilização dos resultados da avaliação. Os avaliadores podem depender da autoridade educativa responsável da escola (quer seja local, regional ou central). Neste caso falamos de avaliação externa, isto é, avaliação realizada por atores educativos que não estão diretamente implicadas nas atividades do estabelecimento de ensino. Os avaliadores podem ser pessoas ou grupos diretamente implicados nas atividades dos estabelecimentos de ensino (presidente do Conselho Executivo, professores, funcionários e alunos) ou diretamente envolvidas (como os pais, encarregados de educação ou os representantes da comunidade local). Todos estes atores fazem parte do conceito de comunidade educativa local. Neste caso, e dentro da análise comparativa dos Estados membros, falamos de avaliação interna (Baptista, 2007).

Toda a avaliação requer a definição de critérios. No que diz respeito à avaliação externa dos estabelecimentos escolares, deve-se garantir o máximo de objetividade. Por norma o poder central define uma listagem de critérios comuns, uniforme, que todos os avaliadores devem seguir.

No que diz respeito à avaliação interna, se esta se pretende com vista à melhoria da qualidade e ao desenvolvimento da escola, é importante que os atores educativos do

estabelecimento determinem o que é útil avaliar e possam intervir na definição desses critérios. Neste caso, a avaliação interna é mais eficaz se for efetuada de uma forma participativa. Se a avaliação interna pretender prestar contas às autoridades educativas ou transmitir informação de apoio à avaliação externa, são as autoridades que definem os critérios, sendo a avaliação interna mais tecnicista ou administrativa (Baptista, 2007).

A avaliação externa e a avaliação interna têm sido consideradas como duas estratégias fundamentais no desenvolvimento escolar mas, na prática, têm sido conduzidas como dois processos diferentes. Em alguns casos são independentes, a inspeção tem o seu próprio programa de intervenções, cumpre o seu plano e não interfere com a auto-avaliação da escola, que é desejável, mas não obrigatória. Em outros casos, as inspeções tornaram a auto-avaliação num processo dependente, na medida em que as escolas são encorajadas a utilizar ou a inspirar-se nos próprios instrumentos das inspeções, para se prepararem para o exame dos inspetores, sendo, inclusivamente, informadas da data da avaliação externa com vários meses de antecedência, em ordem a essa preparação (Clímaco, 2005).

Acerca da ideia persistente que a avaliação externa das escolas tem como único propósito a prestação de contas para realizar um balanço entre a qualidade do desenvolvimento organizacional das escolas e o tipo de prestação de serviço educativo que estas apresentam, Quintas e Vitorino (2010) referem que este é um instrumento importante para o desenvolvimento da escola, no entanto, a capacitação das escolas deve ser o principal objetivo da avaliação externa, e da auto-avaliação, que devem ser encaradas como processos que se complementam com vista à prossecução deste objetivo.

A auto-avaliação não pode ser separada da avaliação externa, pois cada uma destas formas de avaliação tem o seu papel. E se a avaliação externa deve ter em atenção a auto-avaliação, esta última tem que dar a palavra à própria escola, em todos os aspetos, incluindo o estabelecimento das áreas-chave em análise e dos indicadores que lhes estão associados, para que seja efetivamente uma auto-avaliação.

6.1.A auto-avaliação da escola

A auto-avaliação é um processo sistemático e transparente com o propósito de melhorar o desempenho académico dos alunos e o desenvolvimento dos profissionais e da organização (MacBeath & MacGlynn, 2002).

Falamos de auto-avaliação para descrever uma série de procedimentos concebidos e administrados por uma organização para o desenvolvimento do seu trabalho interno. Este é, ainda, um processo desenvolvido por todos os atores educativos, sistemático e com algum nível de formalidade, estruturação e intencionalidade (CNE, 2005).

A auto-avaliação promove a utilidade da avaliação, ou seja, é na escola que está quem melhor conhece a realidade onde esta se encontra inserida e quem realiza as melhorias necessárias no dia-a-dia e assegura a sua continuidade (CNE, 2005).

Alaíz (2007) refere que segundo a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, a auto-avaliação pode ser encarada como uma medida de política educativa, pois o Ministério da Educação tem colocado no topo da sua agenda política a avaliação externa das escolas.

Outro aspeto a considerar na abordagem aos modelos de auto-avaliação de escolas, segundo este autor, são as diferentes alternativas de avaliação interna desenvolvidas pelos atores educativos, apresentados em diversas formas de publicações, conferências, seminários, ações de formação contínua de professores e outras modalidades de disseminação do conhecimento; ainda, os vários modos de ação desenvolvidos por muitos professores no decurso de atividades de formação em avaliação das organizações escolares, em particular no âmbito dos vários ciclos de estudo na sua formação (v.g., mestrados e doutoramentos). No âmbito desta investigação, muitos são os casos em, que, com ou sem equipas específicas de avaliação interna, se presta mais atenção a rotinas antigas como, por exemplo, às estatísticas de resultados académicos, se aplicam instrumentos e procedimentos disponíveis em várias publicações, ou se ensaiam os seus próprios modelos de auto-avaliação. Em alguns casos existe, inclusive, a aplicação sistemática de modelos de auto-avaliação (Alaiz, 2007).

As escolas e os agrupamentos de escolas têm vindo a desenvolver dispositivos, instrumentos e procedimentos vários para dar resposta as disposições do Legislador ou em resposta às solicitações do novo programa de avaliação externa em vigor. No entanto, a auto-avaliação das escolas tem sido realizada através de procedimentos bastante heterogéneos, tanto na sua fundamentação como na sua consistência teórico-metodológica (Afonso, 2010).

Com o propósito de proceder à auto-avaliação, alguns agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas esforçam-se por operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada, aplicam modelos oriundos de outras áreas do saber, ou replicam boas práticas de outras organizações educativas e ou formativas mais adequadas à sua forma de funcionar. Algumas escolas ou agrupamentos de escolas buscam, ainda, o melhor modelo, ou põem em

prática de modelos desenvolvidos por outras organizações já aptos a serem utilizados ou disponíveis para venda (Afonso; 2010; Simões, 2007).

No contexto atual da auto-avaliação das escolas, segundo Afonso (2010), não é totalmente absurdo falar em mercado direcionado para auto-avaliação de organizações educativas, uma vez que nos encontramos a meio de processos de transição para modelos de governança, ainda em coexistência com outros modelos de governação, pois estamos a assistir à introdução de medidas de descentralização em matéria educativa e avaliativa, concedendo alguma margem de decisão para as unidades locais de gestão. Neste contexto, os atores educativos, poderão assumir naturalmente os processos de auto-avaliação, ou as escolas passarão a reivindicar e a assumir a auto-avaliação que lhe permita contrabalançar efeitos da avaliação externa menos positivos.

No âmbito dos trabalhos e modelos de auto-avaliação desenvolvidos e implementados no nosso país, parece-nos pertinente referir o Projeto Educativo, dada a importância que ele assume na auto-avaliação das escolas.

6.1.1. O Projeto Educativo no contexto da autoavaliação das escolas públicas

O Projeto Educativo de Escola (PEE) ou o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) é um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola ou agrupamento de escolas, através da adequação ao quadro legal em vigor à sua situação concreta. O PEE apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão estratégica das organizações educativas, é ponto de referência orientador, facilitando a coerência e a unidade da ação educativa (Costa, 1991; 2004; Grade, 2008). Deve ser um documento simples que possa vincular a prática educativa e dar orientações claras para o desenvolvimento das atividades e organização da escola. Para Canário (1999), o PEE tem o propósito de desenvolver a organização educativa como um todo, uma vez que diz respeito ao seu governo, constitui-se como expressão da sua identidade, da sua missão e das suas metas e procedimentos enquanto organização.

Ao longo do desenvolvimento da sua implementação nas escolas, este remonta ao que se encontra predisposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), onde surge como um instrumento de reorganização do sistema e da administração educativa e de concretização e desenvolvimento da autonomia das escolas. Encontra-se associado à autonomia,

conforme expresso no Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, onde o legislador associa a capacidade de construção do PEE à autonomia da escola. Consolida-se no predisposto no Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, onde o papel do PPE é realçado no âmbito do exercício da autonomia das escolas. E, mais recentemente, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, considera o PEE como o documento que exprime a orientação educativo da organização, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de gestão e administração, onde se encontra expressa a forma como ela intende cumprir a sua função (Azevedo, 2011).

O PEE é o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da comunidade educativa, é um documento que dá um sentido à participação dessa comunidade, é a corporização operativa da autonomia da escola enquanto comunidade. Assim, projeto educativo, comunidade educativa, direção, participação e autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitetura conceptual de uma conceção de escola (Formosinho, 1991).

As políticas educativas pretendem alargar a autonomia e a participação da escola e têm criado instrumentos que procuram uniformizar e controlar as práticas e as realizações escolares. Neste contexto, a organização escolar deve ser capaz de auto-reflectir, procurando os sentidos para a escola que quer ser. O PEE é o espaço de conquista da escola, um processo dinâmico em permanente construção, em torno de um coletivo, que se deve basear numa auto-avaliação eficaz (Fonseca, 2010).

O PEE traduz-se na formulação das prioridades do desenvolvimento pedagógico, operacionalizado em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de um regulamento interno para a estrutura organizacional da escola (conforme o expresso no n.º 2 do art.º2 do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro). O Plano Anual de Atividades é um instrumento que permite operacionalizar o PEE por se encontrar mais próximo da vida quotidiana da escola. O Projeto Curricular, definido pelo Legislador, assume-se como facilitador da organização das dinâmicas de mudança com vista às aprendizagens com sentido numa escola virada para o sucesso (Roldão, 1999). Neste sentido, as organizações escolares devem sistematizar mecanismos de diagnóstico que analisem as ações desenvolvidas no sentido da verificação da concretização dos fins preconizados, ou seja, autorregulação da própria escola.

O PEE deve constituir uma referência para a construção contínua da mudança, para a organização da escola, para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos protagonistas (Leite, 2001).

A nível de política educativa, o PEE pode ser entendido como a concretização de uma conceção de democracia participativa, onde se devem encontrar refletidos o direito de participação e o direito de identificação com a própria escola (Baptista 2007).

6.2.A avaliação externa

A preocupação com os direitos dos alunos a uma educação de qualidade, isto é, a uma educação que lhes permita desenvolver o seu potencial como pessoas, como cidadãos e como membros de uma sociedade de cultura e trabalho, bem como a preocupação com o desenvolvimento social e económico, são predominantes na política educativa internacional e nos países mais ricos e de maior desenvolvimento. Neste sentido, as questões relacionadas com o sucesso dos alunos tornaram-se centrais para todos os que, na administração e nas escolas, estão diretamente envolvidos neste processo.

Como parte da Administração, as Inspeções de Educação, nomeadamente as dos países europeus mais desenvolvidos, têm vindo a eleger como questões centrais no seu programa de trabalho acompanhar o sucesso dos alunos e monitorar e avaliar as condições que estão a ser criadas em cada escola para pôr o sucesso ao alcance de todas as crianças e jovens, independentemente das variáveis do seu contexto familiar.

A avaliação desenvolvida pelas Inspeções, na maior parte dos casos, assume-se como uma modalidade de avaliação externa das escolas, consideradas na sua globalidade, e tem incidido, predominantemente, sobre a análise e apreciação do currículo, as ofertas educativas e a organização das aprendizagens dos alunos, o processo de ensino e a qualidade das aprendizagens dos alunos, os apoios educativos, o clima, a gestão ou o uso dos recursos e a auto-avaliação da escola. Nem todas estas dimensões estão presentes nos diferentes modelos com igual relevância e desenvolvimento. Contudo, pode dizer-se que existem pelo menos três fatores comuns a todos os modelos: a observação dos processos de aprendizagem e ensino em sala de aula, considerado o ponto vital de todo o sucesso educativo, onde todas as diferenças se processam; o clima de escola; e os apoios aos alunos (Clímaco, 2005).

Em Portugal, e como já foi referido anteriormente, apesar da grande centralização e regulação limitadora da autonomia das instâncias regionais e locais, na sequência da evolução que se observava nas Inspeções europeias mais desenvolvidas, a IGEC desenvolveu, entre os anos letivos de 1997/1998 e 2001/2002, um programa de avaliação externa das escolas, realizando um forte investimento na sua preparação. Esta compreendeu a conceção de um

modelo de avaliação externa que pudesse ser replicado ou adaptado pelas escolas na sua auto-avaliação, a elaboração de roteiros de observação do desempenho para todos os níveis e ciclos de educação e ensino, seguindo o mesmo formato mas adequado às suas problemáticas específicas, o desenho de uma metodologia de intervenção distinta da cultura inspetiva tradicional e a formação dos inspetores (Azevedo, 2007; Clímaco, 2005, Ventura, 2006). O programa de avaliação externa, instituído pela lei em vigor (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro), surgiu na sequência destas iniciativas prévias. A lei referida define que a avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta, também, em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas.

O referencial atualmente em uso baseou-se não só nas experiências nacionais anteriores como, também, em experiências internacionais. Um dos modelos utilizados é o da Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvida pelo IGEC de 1999 e 2002, outro o modelo da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e o modelo desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa, criado em 1991, intitulado *How Good is Our School*, criada em 1991, que após algumas revisões, a partir de 2007 assumiu o nome *The Journey to Excellence* (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2011).

O referencial desenvolvido para este programa permite a avaliação das escolas em vários níveis de resultados das diferentes áreas e domínios da organização, gestão e liderança (Fialho, Saragoça, Silvestre & Gomes, 2013). Este modelo de avaliação caracteriza-se por ser qualitativo e aberto, ou seja, existe, de acordo com Veloso, Abrantes e Craveiro. (2011), alguma variação no teor da informação dos relatórios para cada escola, assim como nos critérios de julgamento dos avaliadores. Este modelo de avaliação externa é um processo social sujeito à construção, com diversos aspetos e com vários agentes sociais implicados (Veloso et al, 2011), que pode ser caracterizado como uma atividade social complexa (Pacheco, 2010).

Por fim, é desenvolvida uma proposta de plano de melhoria com vista ao melhor desenvolvimento de toda a organização ou de alguns aspetos específicos da organização escolar (IGEC, 2011).

II PARTE

ESTUDO EMPIRICO

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

Este capítulo destina-se à apresentação e descrição de todos os métodos, procedimentos, instrumentos, sujeitos e opções metodológicas escolhidas, em função dos nossos objetivos para a realização da investigação.

Começamos por contextualizar o paradigma da investigação qualitativa em educação, onde apresentamos as suas principais características, métodos e técnicas que utiliza e que podemos selecionar para os nossos projetos de investigação.

Avançamos para a contextualização da temática a investigar e apresentamos os objetivos delineados para o estudo.

Apresentamos as nossas opções metodológicas, o estudo de casos múltiplos, as respetivas características e estratégias e procedimentos sugeridos pelos autores (Landry, 2003) e ainda algumas considerações a cerca da sua validade e fidelidade.

Passamos à seleção dos casos e dos protagonistas da investigação.

Apresentamos as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha dos dados no terreno.

Seguimos para a descrição dos procedimentos de investigação e avançamos pela organização, análise e interpretação dos resultados.

Terminamos com a descrição da análise de conteúdo, descrevendo os seus principais procedimentos e formas de trabalhar. Referimos a validade destes procedimentos e apresentamos a nossa grelha de análise de categorias e respetivas subcategorias, descrevendo-as e descrevendo a sua operacionalização.

1.A metodologia qualitativa de investigação em educação

Gall, Borg e Gall (1996) concebem a investigação qualitativa como a inquirição baseada na assunção de que os indivíduos constroem a realidade social na forma de significados e interpretações transitórias e situacionais, e a metodologia para interpretar esses significados e interpretações transitórias e situacionais pressupõe o estudo intensivo dos contextos naturais e a sujeição dos dados recolhidos à indução analítica. O mesmo é dizer que a metodologia qualitativa se orienta para a compreensão do mundo natural e a sua interpretação. O propósito da investigação qualitativa é a compreensão dos modos como os indivíduos atribuem sentido ao seu mundo através da exploração de aspetos diferentes e das suas diferentes expressões proporcionando tanto ao investigador como ao seu objeto de estudo experiências de onde emergem descobertas.

Denzin e Lincoln (1994) definem investigação qualitativa como uma abordagem interpretativa e naturalista para o estudo de um objeto com recurso a diversos métodos. Nesta perspetiva, é entendida como a combinação de vários métodos, materiais empíricos, perspetivas e observadores num único estudo com vista à melhor compreensão do fenómeno investigado.

Creswell (1998) esclarece que a investigação qualitativa é a que centra a sua natureza metodológica na inquirição naturalista e na complexidade do seu produto final, que vai encontrar o seu objeto de estudo no campo, investiga-o no seu contexto, e apresenta os seus resultados reproduzindo fielmente o que analisou.

Face às conceções apresentadas pelos autores anteriormente referidos, conclui-se que esta metodologia se encontra associada a uma conceção holística do estudo dos seres humanos e se baseia na crença da existência de várias realidades, cada uma assente nas perceções dos indivíduos, sendo, estas últimas, alvo de mudanças ao longo do tempo (Fortin, 2009). Neste sentido, o conhecimento da realidade apenas tem sentido para uma determinada situação ou para um determinado contexto específico. Em suma, a investigação qualitativa realça o sentido ou o significado de um fenómeno para os respetivos indivíduos que o experienciam, assumindo características únicas e imprevisíveis, e o pensamento subjacente a esta metodologia é a compreensão completa, plena e global do fenómeno em estudo (Fortin, 2009). A metodologia qualitativa assenta na descoberta, no significado e no carácter único do processo para a compreensão do fenómeno em estudo (Patton, 1990). Após a escolha do fenómeno a estudar, o investigador estuda-o em profundidade, relaciona vários dados

recolhidos entre si, com vista à construção do sentido que os indivíduos que experienciam este fenómeno lhe atribuem (Fortin, 2009).

O grande propósito da investigação qualitativa é, portanto, a exploração, a descrição e a compreensão da essência da experiência humana interpretada no seu contexto, e as proposições advêm do conhecimento indutivo do objeto em estudo e não da teoria, como sucede na metodologia quantitativa. O problema é reformulado em função dos novos registos de informação recolhida, sendo que o fenómeno em estudo apenas é compreendido no final da investigação (Fortin, 2009).

As características da investigação qualitativa são o iluminar da natureza da construção emergente da investigação, a inevitabilidade da influência dos pontos de vista do investigador, e a complexidade do produto final obtido a partir da recolha dos dados, que representa a compreensão e a interpretação do mundo ou fenómeno em análise (Denzin & Lincoln, 1994).

Como principais características da investigação qualitativa temos o seu carácter indutivo, uma vez que os investigadores analisam a informação de uma forma indutiva e desenvolvem conceitos para chegarem à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados (teoria fundamentada de Glaser & Strauss, 1967). Os investigadores não procuram a informação para verificar hipóteses e a teoria é desenvolvida de baixo para cima (*bottom up*), a partir da inter-relação estabelecida entre os dados obtidos. Trata-se de uma metodologia de investigação que é holística, pois os investigadores encaram os indivíduos, os grupos, as situações e os contextos como um todo tendo em conta o passado e o presente dos sujeitos estudados. É naturalista, uma vez que a fonte direta de dados são os sujeitos e as situações consideradas naturais, onde os próprios investigadores interagem com os sujeitos ou situações de forma natural e discreta, ou seja, tentam envolver-se com os sujeitos ou as situações para a sua melhor análise e compreensão. No entanto, procuram minimizar os efeitos deste seu envolvimento avaliando-os na interpretação dos dados. Outra das características da investigação qualitativa é a sensibilidade ao contexto manifestada pelos investigadores, pois cada ação, palavra ou gesto, só tem sentido no contexto em que ocorrem. A metodologia qualitativa é humanística, uma vez que os investigadores tentam conhecer os sujeitos e as situações tal qual estes as sentem ou são sentidas no dia-a-dia. Os investigadores qualitativos estão mais preocupados com o processo de investigação do que com os resultados obtidos, pois os seus esforços vão no sentido da compreensão do significado e a preocupação central da investigação qualitativa não é a da generalização dos resultados. O significado tem uma importância fulcral para os investigadores dado que estes procuram compreender as

perspetivas dos sujeitos ou situações em estudo devendo pôr de parte as suas perspetivas pessoais. A investigação qualitativa tem um plano flexível e ajustável às necessidades dos contextos dos sujeitos ou situações, não exercendo qualquer controlo sobre este, e é descritiva, pois descreve rigorosamente os dados. O investigador é o principal instrumento de recolha de dados, o que leva a que a validade e a fiabilidade dos dados dependa bastante da sensibilidade, conhecimento e experiência do investigador. Este tipo de metodologia atribui grande importância à validade do trabalho, por isso os investigadores tentam que os dados recolhidos reproduzam fielmente o que é dito e o que é feito pelos sujeitos nas situações ou os fenómenos (Bogdan & Bicklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Miles & Huberman, 2004; Gomez, Flores & Jimenez, 1996; Sousa, 2009; Tuckman, 2000).

Em síntese, e tal como refere Ragin (1987), são aspetos típicos da investigação qualitativa o contexto natural como fonte da recolha de dados; o investigador como instrumento chave na recolha dos dados; o tipo de dados que são recolhidos, sob a forma de palavras ou imagens ou ainda vídeos; a importância do processo e não produtos; a análise dos dados, que é indutiva e com especial atenção ao particular; e a atenção que deve ser dada às perspetivas dos participantes, ao uso de linguagem expressiva e respetivos significados

A metodologia qualitativa assenta no paradigma naturalista, interpretativo ou hermenêutico (Bogdan & Bicklen, 1994; Coutinho, 2008; Carmo & Ferreira, 1998; Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2005; Freixo, 2010; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008; Sousa, 2009; Tuckman, 2000). Esta fundamenta-se na fenomenologia, segundo a qual a realidade está enraizada nas perceções dos sujeitos e onde o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações que ocorrem em situações naturais; na interação simbólica, que se baseia na asserção segundo a qual a experiência humana é mediada pela interpretação; e na etnometodologia onde a matéria substantiva a ser investigada são as pessoas que se encontram em várias situações do seu quotidiano (Bogdan & Bicklen, 1994).

A investigação qualitativa tem as suas origens no século XIX e desenvolve-se ao longo de todo o século XX (Bogdan & Bicklen, 1994). Até final da década de 60 não foi utilizada em Ciências Sociais nem em Educação (Estrela, 2005). A expressão investigação qualitativa surge como um termo que agrupa diversas estratégias de investigação com características específicas (Denzin & Lincoln, 2005). O investigador deve articular o local e o global, inserindo o seu objeto de estudo no seu contexto envolvente, dado que o indivíduo só pode ser compreendido como integrante da sociedade a que pertence e essa sociedade só pode

ser compreendida a partir das inter-relações existentes entre todos os seus elementos.

Vários autores, como Denzin e Lincoln (2005), Bogdan e Bicklen (1994) e Patton (2002), dividem a história da investigação qualitativa em cinco grandes momentos ao longo do século XX:

O período tradicional, entre o final do século XIX e a Segunda Guerra Mundial, o compromisso estava com a objetividade (influência do positivismo), assente na validade, confiança e interpretação objetiva da sua escrita; a cumplicidade com o imperialismo (ligadas a questões do colonialismo e do poder); a crença no monumentalismo ou a ideia de que a etnografia (investigação qualitativa) conseguia oferecer ao mundo uma visão completa dos outros, como se de um museu se tratasse, e a crença na intemporalidade, ou na ideia de que a realidade estudada não mudaria, permaneceria estável ao longo do tempo (estaticidade dos fenómenos).

A fase modernista, entre o pós-guerra e a década de 70, é caracterizada por uma tentativa de formalização da investigação qualitativa. O pós-positivismo funcionou como paradigma epistemológico.

A fase de estilos confusos, entre 1970 e 1986, onde o investigador complementou paradigmas, métodos e estratégias nas suas investigações ou todos os procedimentos de investigação não quantitativa cabiam dentro da investigação qualitativa.

A fase da crise da representação, entre 1986 a 1990 (início do pós modernismo), onde o estudo das pessoas começou a ser encarado como idiossincrático, deve ter em conta variáveis como o sexo, a idade, a raça, a etnia, a classe, o contexto social, económico e cultural. Surge um forte questionamento das estratégias quantitativas de chegar à verdade: crítica aos modelos tradicionais de validade e fidelidade, a investigação qualitativa era acusada de extremo literalismo, extrema retórica, dada a confusão reinante entre relatos científicos e literatura e emerge a discussão a respeito de quais os melhores critérios para validar o trabalho qualitativo.

O quinto e último momento, de 1990 à atualidade, onde o investigador qualitativo é moldado e definido pela crise da representação e da legitimidade da investigação qualitativa; coloca-se a questão de saber se os investigadores qualitativos conseguem captar diretamente experiências vividas e como os estudos qualitativos podem ser avaliados em momentos pós estruturais ou a tentativa de encontrar consensos quanto aos critérios de validação do conhecimento obtido pela via qualitativa; a tentativa de estudo de contextos cada vez mais específicos; a tentativa de desenvolver investigações qualitativas voltadas para a resolução de

problemas sociais, quase tocando o ativismo político e a preocupação constante com a representação do outro, distanciando-se da ideia de que há indivíduos, culturas e contextos padrão onde a ênfase é colocada na especificidade das pessoas e dos contextos.

São várias as tipologias que vão emergindo no sentido de organizar toda esta informação. A título ilustrativo, das várias tipologias desenvolvidas por vários autores, gostaríamos de referir, apenas, a classificação popular desenvolvida no âmbito da investigação qualitativa em geral, que é a desenvolvida por Tesch (1990). No campo da investigação qualitativa em educação foi Jacob (1987) que desenvolveu uma classificação de todas as investigações qualitativas em cinco tradições: psicologia ecológica; interacionismo simbólico; etnografia holística; antropologia cognitiva e etnografia de comunicação.

Vamos fazer referencia a outros autores que desenvolvem outras classificações no sentido de organizar estes trabalhos, e vamos apresentar a classificação desenvolvida por Creswell. Em 1993, Lancy, classificou a educação em 8 perspetivas, que passamos a mencionar: antropológica; perspetiva sociológica; perspetiva psicológica; estudo de caso, considerações pessoais; estudos cognitivos e inquéritos históricos no âmbito das ciências sociais.

Em 1994, Denzin e Lincoln, desenvolvem uma classificação que incluía o estudo de caso; a etnografia; a fenomenologia; a etnometodologia; as práticas interpretativas; a teoria fundamentada; a biografia; a história e a investigação clínica. Em 2005, estes autores revêm esta sua classificação e apresentam-na com a classificação seguinte: desempenho, crítica e etnografia pública; práticas interpretativas; estudo de caso; teoria fundamentada; histórias de vida; autoridade narrativa; investigação ação participativa e investigação clínica.

Miles e Huberman (2004), também, em ciências sociais, apresentam uma classificação de análise à abordagem de dados qualitativa: interpretativa; antropologia social e investigação social colaborativa.

As cinco abordagens de investigação qualitativa construídas por Creswell (2007) foram a narrativa ou biografia, que explora a vida de um indivíduo; a fenomenologia, que compreende a essência das experiências acerca de um fenómeno; a teoria fundamentada (*grounded theory*), que desenvolve uma teoria a partir da sua alicerçarão nos dados recolhidos do terreno; a etnografia, que descreve e interpreta a cultura e o social de um grupo e o estudo de caso, desenvolve uma análise aprofundada de um caso único ou de múltiplos casos.

Apesar destas visões distintas e plurais no âmbito da investigação qualitativa é possível distinguir uma série de níveis ou uma tipologia básica com vários níveis de análise

que permitem estabelecer características comuns a esta diversidade de enfoques. Estes são a ontologia, a epistemologia, a axiologia, a retórica e a metodologia (Creswell, 2007). O nível ontológico refere-se à natureza da realidade e suas características. Quando o investigador realiza investigação qualitativa abraça a ideia da existência de múltiplas realidades que pretendem relatar e que podem traduzir-se no uso de citações diretas dos sujeitos e na apresentação das suas diferentes perspetivas. O nível epistemológico ao facto do investigador minimizar a distância ou separação objetiva entre ele e os seus sujeitos, recolhendo dados junto dos sujeitos no seu contexto natural. O nível axiológico refere-se ao facto do investigador explicitar os seus valores no estudo de campo, ou seja, assume uma posição no estudo. O nível retórico consiste no facto da escrita requerer uma forma personalizada e literária, e a metodologia é indutiva, emergente e moldada pela experiência do investigador na recolha de dados e na sua análise.

Ao longo do tempo, até à atualidade, a investigação qualitativa tem tido uma presença fundamental na investigação em educação (Bogdan & Bicklen, 1994; Coutinho, 2008; Estrela, 2005; Sousa, 2005). Durante muitas décadas, a maioria da investigação educacional era baseada na tradição quantitativa, conhecida como filosofia positivista de geração do conhecimento, marcada pelo positivismo que acredita que há factos que podem ser expressos numericamente, o que leva a uma grande dependência de números, medidas, experiências, relações e descrições numéricas. Até aos anos de 70, a maioria dos estudos em educação eram de natureza quantitativa. Na atualidade, é muito comum lermos estudos que são qualitativos, que têm algumas características qualitativas ou que, inclusivamente, usam ambas as abordagens (Coutinho, 2008; Estrela, 2005; Sousa, 2005).

O problema da investigação de fenómenos educativos reside na particularidade do seu objeto de conhecimento. O seu carácter subjetivo e complexo requerem uma metodologia de investigação que respeite a sua natureza, pois estes fenómenos têm um carácter inacabado, uma dimensão criativa e auto formativa, permeável à mudança intencional, e uma dimensão semiótica. São ainda fenómenos em que há uma relação indeterminada e polissémica entre o significado observado e o significado latente (Perez Gomez & Soto Gómez, 2009).

No caso particular da gestão educativa, este desencadeia a reconstrução de formas de pensar, de sentir e de atuar das novas gerações, oferecendo-lhes, como instrumentos de trabalho, esquemas conceituais criados pela humanidade e que se tornam subjacentes às diferentes formas de criação cultural (Bolivar, 2012; Lima, 2012). Este é um sistema complexo de comunicação que acontece num determinado espaço institucional de troca e partilha,

espontânea e intencional, de redes e de sistemas de significado que afetam o conteúdo e as formas de pensar, sentir, expressar e atuar de quem nelas participa (Perez Gomez & Soto Gómez, 2009). Os procedimentos de estudo e investigação que se realizam no âmbito da gestão e na governança da Educação devem permitir compreender a produção e o intercâmbio de significados manifestados sob qualquer forma e meios de transmissão e troca no contexto em que eles ocorrem. Neste contexto, é necessário uma metodologia de investigação que vá ao encontro das particularidades do objeto de estudo, e a natureza dos problemas estudados deve determinar as características dos planejamentos, processos, técnicas e instrumentos metodológicos a utilizar (Perez Gomez & Soto Gómez, 2009).

Retomando Creswell (2007), o autor identifica algumas ideias que o investigador que opte pela metodologia qualitativa deve ter presente. Recorremos à metodologia qualitativa quando: i) necessitamos de explorar mais profundamente um determinado fenómeno; ii) quando precisamos de uma compreensão mais complexa e detalhada do problema em estudo; iii) sempre que queremos capacitar (*empowerment*) indivíduos para partilhar as suas histórias, ouvir as suas vozes; iv) ou quando queremos escrever num estilo literário flexível que permita a conversão das histórias recolhidas sem as restrições formais das estruturas da escrita académica. O autor acrescenta que utilizamos a investigação qualitativa quando queremos compreender os contextos e os cenários nos quais os participantes no estudo olham para o problema sentido, e quando queremos desenvolver teorias em áreas onde estas são parciais ou inadequadas para algumas populações e amostras. Ainda, quando as teorias existentes não se adequam para captar a complexidade do problema estudado, e quando as medidas qualitativas e análises estatísticas não se ajustam ao estudo do problema.

Para analisarmos um fenómeno tão complexo e abrangente como os contratos de autonomia no contexto da gestão das escolas, necessitamos de recorrer a uma abordagem metodológica que nos permita uma visão holística deste fenómeno e, ainda, que nos permita a compreensão das construções simbólicas emergentes das situações e contextos abrangidos pela implementação do contrato de autonomia das escolas em estudo (Lima, 1998). A investigação qualitativa apresenta respostas a estas situações, pelo que é necessário explorar de forma mais profunda, de forma a obter uma compreensão, mais detalhada e descritiva, de aspetos onde as teorias existentes ainda são parciais e as medidas quantitativas não são as mais adequadas para a sua análise (Creswell, 2007; Flick, 2005). A investigação qualitativa proporciona métodos adequados para a análise de casos concretos, com as suas especificidades, no espaço e no tempo, a partir das atividades diárias dos indivíduos nas suas

realidades situacionais (Flick, 2005). A investigação qualitativa surge desta necessidade de maior adequação da investigação às realidades complexas dos contextos da sociedade (Flick, 2005). A investigação qualitativa analisa casos concretos em todas as suas especificidades ao nível do seu espaço e tempo, partindo das demonstrações e das atividades dos atores nos seus contextos (Flick, 2005). Guerra (2006) refere que a especificidade das abordagens compreensivas baseia-se na orientação para a caracterização das práticas quotidianas e para o emergir de novos fenómenos que elucidam as práticas, as regras ou as instituições existentes. A compreensão dos fenómenos é o propósito deste trabalho. Procurámos compreender as ações dos atores nos seus contextos organizacionais, considerando os seus pontos de vista, os significados que lhe atribuem e as suas práticas diárias envolvidas nos fenómenos e contextos da gestão educativa.

1.1. Problemática da investigação

A gestão educativa é uma atividade complexa que abrange todos os sistemas de uma organização escolar (Formosinho et al., 2009). O projeto piloto de contratos de autonomia e desenvolvimento escolar vem acrescer a complexidade desta gestão pois introduz novos elementos com os quais estas organizações ainda lidavam de formas parcimoniosas até este momento (Lima, 2010).

O desenvolvimento da contratualização no sistema público de educação implica a realização de metas concretas acordadas entre as partes contratantes e assegura a autonomia adequada de gestão dos meios para realizar as metas acordadas. O contrato vem estimular a ação dos protagonistas no sentido de alcançar os objetivos pré-estabelecidos e faz apelo a uma gestão que se aproxima de uma verificação da discrepância entre os objetivos prosseguidos e os resultados obtidos.

A questão da contratualização emerge como uma modalidade de gestão escolar alternativa à normalizada e à da descentralizada para as autarquias (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010), fora de um modelo liberal ou de um modelo de escola privada ou de características empresariais (Formosinho & Machado, 2010).

A noção da governação por contrato pressupõe negociação entre a escola e o Ministério da Educação acerca das metas, dos compromissos a realizar, do período da sua realização e dos esforços de ambas as partes à sua realização (Formosinho & Machado, 2010; Gaudin, 2007).

O reforço da autonomia da escola através da contratualização revela-se um desenvolvimento no processo da reconceptualização da intervenção do Estado na educação, apelando a um maior envolvimento e responsabilização dos atores educativo locais. (Formosinho & Machado, 2007).

A avaliação escolar constitui-se como elemento da promoção da melhoria do serviço educativo prestado por estas organizações. A avaliação externa das escolas traduz-se num instrumento importante para o desenvolvimento da escola. Onde a sua capacitação deve constituir o seu principal objetivo. As modalidades de avaliação externa e interna da escola devem ser encaradas como processos que se complementam para a concretização do sucesso escolar dos alunos (Quintas e Vitorino, 2010).

O grande propósito destas medidas é a melhoria das aprendizagens dos alunos, as suas melhores classificações académicas e o aumento dos níveis de escolarização da toda a população em geral (Formosinho & Machado, 2010).

1.2. Objetivos da investigação

O propósito desta investigação foi o de analisar e compreender como o Contrato de Autonomia determina ou influencia a gestão das organizações escolares em análise.

Delineamos, para este propósito, três objetivos gerais, seguidos de objetivos específicos, conforme se enuncia:

1. Compreender como o Contrato de Autonomia contribui para o desenvolvimento das organizações escolares, encarado de forma geral, e considerando vários aspetos do contratualizado;
 - 1.1. Identificar o processo de negociação do contrato de autonomia e o grau de responsabilização pelo seu cumprimento;
 - 1.2. Compreender o nível de identificação dos protagonistas em estudo com o contrato de autonomia;
 - 1.3. Conhecer a valorização que é atribuída ao contrato de autonomia pelos atores escolares, em particular os órgãos de liderança;
 - 1.4. Divisar aspetos em que o contrato de autonomia contribuiu para a consolidação da escola;
 - 1.5. Verificar as vantagens do contrato de autonomia e as suas mais valias para o sucesso da organização escolar;

- 1.6. Distinguir práticas de autonomia

2. Analisar as formas de implementação do contratualizado nas organizações escolares, nomeadamente no que se refere à articulação curricular e às lideranças intermédias, bem como a adequação destes aspetos ao desenvolvimento organizacional.
 - 2.1. Perceber a influência das aspetos individuais dos líderes na aplicação de um modelo de gestão escolar, baseado na autonomia;
 - 2.2. Identificar conceitos de gestão dos atores envolvidos nos processos de gestão;
 - 2.3. Perceber qual o papel dos vários níveis de liderança num processo de gestão contratualizado

3. Caracterizar os contributos dos processos de avaliação na melhoria das organizações escolares, entendidos como processos de monitorização externa do lecionado, do aprendido, e dos resultados dos alunos, bem como os processos de auto-avaliação da escola.
 - 3.1. Conhecer práticas de monitorização interna dos processos de ensino e de aprendizagem, induzidas pelo contrato de autonomia;
 - 3.2. Perceber a influência (e benefícios) da avaliação externa, para a capacitação da escola melhorar o serviço que presta;
 - 3.3. Compreender a eventual relação entre o processo de contratualização e o fomento do desenvolvimento profissional dos docentes.

2.Opções metodológicas

2.1.O estudo de caso

Nesta investigação pretendemos estudar uma situação atual num contexto bastante específico da vida real, cujas características podem resultar em diversos contextos novos para os envolvidos. Os contratos de autonomia e desenvolvimento das escolas surgem no âmbito da gestão das organizações escolares e no programa de reforço da autonomia das escolas, e envolvem todos os processos, procedimentos e atores neles envolvidos (Nóvoa, 1995). No âmbito da abordagem qualitativa em educação, optamos pelo método do estudo de caso por este permitir investigar questões de investigação de carácter descritivo e exploratório, de forma aprofundada, de um fenómeno complexo, no seu contexto real (Yin, 2005).

O estudo de caso tem vindo a ganhar terreno na busca de interpretações mais completas em educação (Coutinho, 2005). Este consiste numa abordagem metodológica adequada a investigações delineadas para a compreensão, exploração ou descrição de fenómenos, sujeitos ou situações em contextos complexos, nos quais se encontram envolvidos diversos fatores. Segundo Yin (2005), o estudo de caso adequa-se perfeitamente à investigação em educação dada a complexidade das situações com as quais o investigador se confronta neste campo de estudo, pois o estudo de caso é a metodologia adequada para realizar uma investigação que se pretenda holística e aprofundada.

A palavra caso deriva do latim *casu*, que significa acontecimento detalhado, e se centra num acontecimento diferente de outros que ocorrem (Dicionário Porto Editora, 2012). Um caso pode ser um individuo, um grupo, uma organização, um processo, um incidente ou acontecimento (Coutinho & Chaves, 2002). O estudo de caso encara o caso numa perspetiva holística, sistémica, ampla e integrada e tem como propósito compreender o caso no seu todo e na sua unicidade (Yin, 2005).

Yin (2005) define estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, cujos limites, entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claros, e onde são utilizadas diversas fontes, estratégias e técnicas de recolha de dados. Creswell (1994) define estudo de caso como a exploração de um sistema, situado no tempo e em profundidade, através da recolha de dados a partir de várias fontes e, ainda, como a estratégia de investigação mais adequada quando o investigador pretende conhecer o

“como” e o “porquê” de situações atuais sobre as quais tem pouco ou nenhum controle. Ou seja, é uma investigação empírica que se baseia no raciocínio indutivo, que depende do trabalho de campo, e que se baseia em várias fontes de dados (Coutinho & Chaves, 2002).

Para Yin (1994) o estudo de caso pode ser conduzido com o objetivo de explorar, descrever ou, ainda, explicar um fenômeno. Bogdan e Bilken (1994) referem que este coloca o seu enfoque na análise dos processos em vez de nos resultados. Merriam (1988) sintetiza em cinco as características do estudo de caso. Começa pela sua particularidade, pois este focaliza-se numa situação, acontecimento ou fenômeno. O estudo de caso é descritivo, pois o seu produto final consiste numa descrição aprofundada do fenômeno em estudo. É heurístico, pois pressupõe a compreensão do fenômeno em estudo. É indutivo, pois o raciocínio indutivo está na base do desenvolvimento destes trabalhos. Finalmente é holístico, pois considera os fenômenos em estudo na sua globalidade.

São várias as propostas existentes de tipologia dos estudos de caso. Uma destas tipologias distingue casos únicos e múltiplos, consoante o número de casos analisados; holísticos e incorporados (*embedded*), consoante a forma segundo a qual os casos são analisados, numa perspetiva ampla e integrada ou por componentes. Ou seja, o caso tem incorporado sub-casos dentro do caso holístico e exploratórios, descritivos e explicativos, consoante o tipo de questão e objetivos de investigação (Creswell, 1998; Yin, 2005).

Stake (1995) referencia três tipos de estudo de caso: o intrínseco, o instrumental e o coletivo. O intrínseco é quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação. O instrumental é quando um caso é examinado para fornecer introspeção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outros fenômenos. Finalmente o estudo de caso de tipo coletivo verifica-se quando se estende a vários casos, para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenômeno, população ou condição.

Os autores que defendem e dissertam sobre esta metodologia têm desenvolvido procedimentos bem estruturados e organizados para trabalhar com o estudo de caso. Quando estes procedimentos são seguidos, o investigador estará a usar métodos tão validados e experimentados como em qualquer outro no campo científico. Segundo Merriam (1988), num estudo de caso qualitativo, o investigador deverá, em primeiro lugar, determinar o problema de investigação. De seguida, deverá formular as questões de investigação, que não devem ser muito específicas acerca dos processos com vista à sua compreensão. Seguidamente escolhe o

caso de estudo de acordo com as várias técnicas não probabilísticas. A revisão da literatura é uma componente fundamental da investigação, pois contribui para a concetualização do problema, para a escolha das técnicas da recolha dos dados e para a interpretação dos resultados. Nos estudos de caso utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados, tais como a observação, a entrevista e a análise documental. A análise dos dados, por seu lado, deverá acontecer à medida que é feita a sua recolha no terreno, pois o produto final consiste na descrição profunda e rigorosa do caso que é objeto de estudo.

Para Yin (2005), é fundamental definir as questões de investigação, que este autor apelida de proposições, pois são estas que canalizam a atenção do investigador sobre o que deve ser observado durante o processo de estudo. As unidades de análise que o autor refere como constituindo o fenómeno em estudo. A lógica que conecta os dados às proposições (questões), e os critérios para interpretar os resultados.

Na presente investigação optámos por um estudo de casos múltiplos dado que pretendemos analisar e compreender os processos emergentes na gestão escolar através da contratualização. Acreditamos que este método se constituirá como o mais adequado para nos facultar uma compreensão profunda do nosso complexo objeto de estudo. Considerámos o estudo de várias escolas com contrato de autonomia assinado, e os estudos efetuados assentaram no critério da replicação das estratégias da recolha de dados com o propósito da sua comparação para obtermos dados aprofundados que nos permitam uma melhor compreensão e descrição deste contexto (Yin, 2005).

Uma vantagem do estudo de casos múltiplos reside no facto das evidências recolhidas serem consideradas mais convincentes e, por conseguinte, produzirem um resultado mais consistente (Yin, 2005). De acordo com Yin (2005), são preferíveis estudos de casos múltiplos a um único estudo de caso, dado que as conclusões de dois ou mais casos são mais determinantes do que as conclusões de um só caso. Cada caso situa-se num contexto diferente e, se chegarmos a conclusões comuns nos vários casos, aumenta a capacidade de generalizações dos resultados, o que não sucede quando analisamos um único caso. Este trabalho segue um estudo multicaseos exploratório ou descritivo.

2.2.A qualidade da investigação

Os dados recolhidos através da investigação qualitativa levantam a questão da qualidade informativa dos dados que deve ser colocada de forma diferente aos dados

recolhidos através da investigação quantitativa (Coutinho, 2008). O mesmo quer dizer que se os critérios de rigor tradicionais não se adequam ao paradigma interpretativo, há que desenvolver critérios adequados a este tipo de investigação (Guba & Lincoln, 1994). Coloca-se, então, a questão de como o investigador prova que se pode confiar e aplicar os resultados obtidos através de investigação que é relativista, subjetiva e interpretativa.

A credibilidade da investigação qualitativa é um conceito genérico bastante abordado, e também na literatura sobre estudo de caso. Este conceito abrange os três critérios considerados clássicos da aferição de qualidade. A validade externa, ou possibilidade de generalização dos resultados, a fiabilidade, ou a replicabilidade do processo de recolha e análise de dados, e o rigor, ou validade interna dos resultados, para o estudo de caso explicativo (Coutinho & Chaves, 2002; Yin, 2005).

Passamos, de seguida, a fazer referência a cada um destes três critérios.

No que se refere à validade externa, de acordo com Coutinho e Chaves (2002) a questão da validade externa coloca-se no estudo de caso, na medida em que é fundamental saber de que forma um só caso pode conduzir a conclusões gerais. Esta pode ser considerada uma falsa questão devido à natureza própria do estudo de caso. Coutinho e Chaves (2002) referem que existem alguns tipos de estudos de caso cuja generalização não faz qualquer sentido, uma vez que o caso se encontra justificado pela sua unicidade, pelo seu carácter extremo, ou, ainda, pelo facto de este ser irrepetível, Dão como exemplo os casos intrínsecos, que se justificam pela sua capacidade reveladora, ou, ainda, o caso negativo, aquele caso atípico que pode servir para verificar o típico (Stake, 1995; Yin, 1994).

De acordo com Yin (2005) no estudo de caso estabelecem-se generalizações analíticas, ou seja, o investigador tenta generalizar um conjunto específico de resultados a teorias mais abrangentes. A teoria deve ser testada através da replicação das constatações em outros locais, nos quais a teoria pressupõe que deveriam acontecer resultados idênticos.

O conceito de generalização de resultados num estudo de caso difere do conceito clássico de validade externa utilizado na metodologia quantitativa. Para além do termo generalização analítica em relação à teoria, utilizam-se termos como transferibilidade ou generalização naturalista para abordar as questões da validade externa dos estudos de caso. Uma das características de um estudo de caso reside no facto deste ter um carácter crítico, o que pode levar à confirmação, alteração ou alargamento do conhecimento existente sobre um caso em estudo e coadjuvar a teoria (Gómez, Flores & Jiménez, 1996). Esta investigação segue um estudo multicase, facto este que amplia o contexto de análise deste estudo conferindo maior

consistência aos resultados obtidos (Flick, 2005), independentemente de não pretendermos com isto a transferência desta investigação.

No que concerne à validade interna, de uma forma geral esta diz respeito à precisão dos resultados obtidos por um estudo (Coutinho & Chaves, 2002) ou, ainda, ao facto de o investigador analisar, efetivamente, o que pensa estar a analisar (Flick, 2005; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008).

No estudo de caso esta questão coloca-se apenas quando o objetivo do investigador é procurar relações ou explicar fenómenos em que se torna importante reduzir a influência da subjetividade do investigador como, por exemplo, no estudo de caso explicativo ou causal (Coutinho & Chaves, 2002; Yin, 2005)

Stake (1995) refere que o investigador deve obter confirmações para aumentar a credibilidade das suas interpretações. Para isso deve recorrer a alguns protocolos de triangulação (*triangulation protocols*), que podem ser consubstanciados nas seguintes formas: a) triangulação de dados recolhidas em diversas fontes de dados; b) triangulação do investigador, isto é, diferentes investigadores devem procurar discrepâncias decorrentes da influência da subjetividade do investigador; c) triangulação da teoria, em que os investigadores analisam e interpretam os dados segundo teorias e questões de investigação diferentes; e d) triangulação metodológica, em que se recorre a diversas técnicas de recolha de dados com o propósito de aumentar o grau de confiança das interpretações do investigador (Denzin, 1989).

Nesta nossa investigação utilizámos diversas fontes de recolha de dados, e recorreremos a várias questões de investigação para questionar os nossos resultados; utilizámos, ainda, várias técnicas de recolha de dados.

Finalmente atenhamo-nos à fiabilidade (fidelidade ou fidedignidade). Diz respeito à replicação do estudo por forma a assegurar que os resultados obtidos sejam semelhantes aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido, isto é, que diferentes investigadores estudando o mesmo fenómeno, utilizando os mesmos instrumentos e procedimentos, pudessem chegar a resultados semelhantes acerca do mesmo fenómeno (Lessard-Hébert, et al., 2008; Coutinho & Chaves, 2002; Yin, 2005)

Num estudo de caso o investigador é, muitas vezes, o principal instrumento de recolha de dados e o caso é igualmente único (Yin, 2005). Para garantir a replicabilidade do estudo o investigador deve realizar uma descrição bastante detalhada de todos os procedimentos da sua investigação, para que outros investigadores a possam reproduzir em contextos semelhantes

(Yin, 2005).

Para a nossa investigação desenvolvemos um instrumento de recolha de dados, que foi testado através da sua aplicação a um ator educativo que se encontrava num contexto semelhante àquele que seria o objeto do nosso estudo. Após a verificação da sua adequabilidade e flexibilidade, este foi implementado no terreno, seguido de registos de todos os procedimentos subsequentes.

Realizámos, igualmente, uma descrição pormenorizada de todos os procedimentos do estudo, desde o seu momento de conceção até à sua implementação, desde a seleção dos casos, à descrição das técnicas de recolha de dados, à seleção dos protagonistas, até à análise e interpretação dos dados.

3.O campo de estudo: seleção dos casos

A seleção dos casos que integram um estudo multicaso constitui um momento importante ou a essência metodológica do próprio estudo de caso (Coutinho & Chaves, 2002). Ao selecionar um determinado caso o investigador está a determinar todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994), cujo objetivo é recolher a máxima informação para fundamentar os resultados da sua investigação. Tal como refere Aires (2011), a amostra na investigação qualitativa procura a máxima variação dos casos escolhidos. Esta perspetiva de amostragem é intencional, dado que os casos que a constituem não são escolhidos ao acaso pois o investigador vai selecionar unidades de amostragem (casos) a partir de critérios específicos.

O processo de constituição da amostra é sempre intencional (*purposefull sampling*) e, segundo Patton (1990), o processo baseia-se em critérios pragmáticos e teóricos. A amostragem intencional também é conhecida por amostragem de julgamento ou de decisão, seletiva ou amostragem subjetiva, e é um tipo de amostragem não probabilística. A amostragem não probabilística foca técnicas de amostragem onde as unidades de investigação se baseiam nas decisões do investigador. Existem diversos tipos de amostragem intencional, cada um com propósitos diferentes, e os casos são escolhidos devido a certas características particulares (Coutinho & Chaves, 2002). Patton (1990) apresenta uma tipologia de diferentes casos de amostragem intencional.

Em primeiro lugar o caso extremo, ou desviante, onde se pode aprender a partir de manifestações pouco frequentes.

O caso de intensidade, casos de informação rica, onde o fenómeno se manifesta de forma intensa embora não de forma extrema.

O caso de variação máxima, consiste na escolha de um caso com larga variação na dimensão e no interesse.

O caso homogéneo, reduz a variação, simplifica a análise e facilita a entrevista em grupo.

O caso típico, ilustra ou realça o típico, o normal e a situação média.

O caso de intencionalidade estratificada ilustra as características de subgrupos particulares de interesse e facilita a comparação.

O caso crítico, permite a generalização lógica e a aplicação máxima de informação a outros casos, uma vez que se é verdade para este caso, é provável que também seja verdade para outros casos.

O caso em cadeia, ou em bola de neve, identifica casos de interesse onde alguém conhece outro que conhece outro, fornece bons exemplos de estudo e bons sujeitos para as entrevistas.

O caso de critério, pressupõe a escolha de casos que reúnem certos critérios previamente determinados.

O caso baseado na teoria ou de constructo operacional, pressupõe o encontrar manifestações de fenómenos de constructo teórico de interesse para analisar o constructo.

O caso de confirmação ou não confirmação, consiste na elaboração e análise inicial profunda em busca de exceções, testando as suas variações.

O caso de oportunidade, surge quando o investigador se encontra no terreno em busca de novas pistas e se depara com um fenómeno inesperado. Este caso permite flexibilidade.

O caso intencional aleatório, acresce credibilidade à amostra quando a amostra intencional potencial é vasta.

O caso politicamente importante, consiste na escolha ou eliminação de casos politicamente sensíveis.

O caso de conveniência, utiliza voluntários ou casos disponíveis, poupa tempo e dinheiro, embora possa trazer menor informação ou até credibilidade ao estudo.

E por último, o caso de intenção combinada ou mista, que permite triangulação, flexibilidade, responde a vários interesses e necessidades (Patton, 1990).

Nesta investigação escolhemos os casos de forma intencional (*purposeful sampling*) e não probabilística, e seguindo o caso de conveniência ou os dois casos disponíveis na nossa região.

O projeto piloto de avaliação de escolas, e posterior contratualização escolar, abrangeu 22 escolas em todo o país e apenas duas escolas na região algarvia. As escolas da região do algarve que foram avaliadas neste projeto piloto e avançaram, de seguida, com o processo de contratualização da autonomia escolar foram então apenas duas (Oliveira et al, 2006). Perante esta situação, e porque a escolha destas duas escolas agilizava todo o processo de recolha dos dados, optamos por estes dois casos para a investigação que nos propúnhamos realizar.

Esta opção apresentou-nos várias vantagens, tal como a proximidade do investigador aos dois casos. Mas também tinha algumas desvantagens, pois são duas escolas de níveis escolares diferentes o que poderia limitar algumas das comparações pretendidas para a nossa investigação. No entanto, e ponderadas as vantagens e os inconvenientes, acreditámos que esta escolha traria vantagens e riqueza ao estudo a efetuar.

Quanto ao número ideal de casos escolhidos para um estudo multicase, os autores apresentam várias opiniões. Yin (2005) refere que dois casos permitem uma replicação direta, e Creswell (1998) refere que os investigadores não devem optar por mais do que quatro casos, embora não especifique o número correto de casos a selecionar.

Por questões de confidencialidade, as escolas serão designados por Escola A e Escola B. A Escola A é uma escola de ensino até ao 9ºano de escolaridade⁶ e a Escola B é uma escola de ensino de nível secundário⁷.

A consiste num Agrupamento Vertical de Escolas, com escolas do 1º ciclo do ensino básico, 2º ciclo do ensino básico, 3º ciclo do ensino básico e jardim-de-infância, situado numa zona rural na periferia de duas cidades distintas, uma interior e outra no litoral, com atividades económicas, sociais e culturais específicas. Criada na década de 1970, passa a apresentar-se como agrupamento vertical de escolas a partir de 1999.

Frequentam a escola A cerca de 714 alunos cujas origens são diversas. Dado esta zona ser periférica a duas cidades, nomeadamente, a situada no litoral desenvolver muitas atividades económicas ligadas ao turismo e a hotelaria, com algumas unidades hoteleiras de grande envergadura, esta é uma zona de residentes que desenvolvem a sua atividade nesta área, ainda e por se constituir como uma zona mais barata ao nível habitacional, recebe muitos

⁶ Agrupamento Vertical de Escolas

⁷ Escola Secundária

imigrantes. Conta, igualmente, com autóctones, que desenvolvem atividades de agricultura de subsistência e sendo uma zona com alguma indústria, atraiu alguns residentes de outras áreas do algarve. Esta escola conta com um corpo docente que se tem vindo a estabilizar e oriundos das mais diversas áreas do algarve e do resto dos pais.

A escola B é uma Escola Secundária situada numa grande cidade regional situada numa zona litoral, onde as atividades económicas são variadas, assim como as atividades sociais e as ofertas culturais. Esta escola emerge a partir de 1994 para se constituir uma alternativa as restantes escolas secundárias já existentes naquela cidade. Conta com aproximadamente 671 alunos, oriundo de várias áreas geográficas da região e dos vários estratos socioeconómicos, devido à oferta formativa que disponibiliza. Quanto à população docente, ronda os 74 professores.

4.Os protagonistas da investigação

A escolha dos protagonistas da investigação decorreu dos contatos estabelecidos com os diretores destas escolas que, perante a apresentação da investigação e dos seus propósitos, nos orientaram para os seus colaboradores, equipa de gestão e professores mais antigos naquelas escolas. Esta escolha foi aconselhada pelos objetivos do estudo, uma vez que pretendíamos pessoas que representassem vários papéis na organização escolar e que podem apresentar várias visões sobre o papel do contrato de autonomia na capacitação da escola para se gerir e governar (Bush, Bell, Bolam, Glatter & Ribbins, 1999). A intencionalidade das escolhas das características pretendidas se apresentam na tabela 4.

Tabela 4.

Caraterísticas gerais dos protagonistas

	Protagonistas	Formação de base	Tempo de serviço	Experiencia em gestão de escolas*
Escola A	Professor e Diretor **	Área visual e tecnológica	22 anos	Sim
	Professor e Vice-Diretor	Ensino básico	12 anos	Sim
	Educ. Infância e Adjunto **	Educação de	28 anos	Sim

		Infância		
	Professor e Adjunto	Informática	12 anos	Sim
	Professor e Diretor de Turma**	Biologia e geologia	16 anos	Sim
	Professor e Diretor de Turma	Informática de gestão	12 anos	Sim
Escola B	Professor e Diretor **	História	31 anos	Sim
	Professor e Vice-Diretor	Informática	16 anos	Sim
	Professor e Adjunto **	Biologia	26 anos	Sim
	Professora (e Assessor mais antigo na escola)	Física e Química	16 anos	Sim
	Professor e Assessor	Informática	15 anos	Sim

Notas: *na experiência foram considerados cargos executivos e de liderança intermédia

** professor com mais tempo de serviço (*senior staff*)

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Yin (1994), num estudo de caso devem ser usadas múltiplas fontes de evidências, uma vez que o seu uso permite o desenvolvimento da investigação em várias frentes e estudar vários aspetos em relação ao mesmo fenómeno. As conclusões e descobertas são mais convincentes e adequadas já que advêm de um conjunto de confirmações. Além disso, os potenciais problemas de validade do estudo são tidos em consideração, pois as conclusões, nestas condições, são validadas através de dados provenientes de diversas fontes. Esta diversidade também permite a construção de uma base de dados - ou *corpus* de análise (Vala, 2005) -, ao longo do estudo, embora no estudo de caso a separação entre a base de dados e o relato não seja vulgarmente encontrada.

A seleção das técnicas a utilizar na investigação constitui um aspeto muito importante, uma vez que desta depende a concretização dos objetivos estabelecidos para o trabalho empírico (Aires, 2011).

Considerando os nossos casos de estudo, a especificidade de cada um, os objetivos que norteiam esta investigação, bem como a teoria existente sobre o assunto, no que se refere às técnicas e instrumentos de recolha de dados optámos pela entrevista semi-estruturada, pela

análise documental de documentos oficiais e pela observação direta espontânea em momentos oportunos.

5.1.A entrevista

A entrevista é uma troca de pontos de vista entre duas ou mais pessoas acerca de um assunto de mútuo interesse. A entrevista assenta na centralidade da interação humana para a produção de conhecimento e enfatiza a contextualização da recolha de dados (Cohen, Manion & Morrison, 2001). No entanto, este método de investigação não consiste num simples interrogatório com perguntas curtas e diretas, mas sim em estabelecer com o entrevistado uma conversa intencional e agradável, no decurso da qual este vai facultando a informação esperada pelo investigador para recolha de dados, respondendo às questões que lhe são colocadas.

A entrevista permite que surjam as respostas aos porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes, e que estas aconteçam de modo natural ao longo do decurso da conversa. Ao contrário do questionário escrito, a entrevista torna-se uma mais-valia para o estudo de variáveis complexas e mais ou menos subjetivas em amostras mais reduzidas, e permite o estabelecimento de uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, o que proporciona um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas (Sousa, 2009).

Para Tuckman (2000) e Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista consiste numa técnica de investigação que possibilita a recolha de informações através da oralidade e, em qualquer das formas que esta pode assumir, caracteriza-se pelo recurso aos processos basilares da comunicação e da interação entre seres humanos.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista se pode constituir na estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação, a análise documental e outras técnicas. Lessard-Hebert et al. (2008) referem que a entrevista poderá ser um complemento da observação, permitindo avaliar ou consolidar determinadas conclusões da análise.

Nos estudos de caso a investigação não é pré-desenhada no sentido em que esta se torna mais real, menos limitada, mais aberta e menos manipulável, logo, menos controlada. Neste tipo de estudo o investigador está pessoalmente implicado num estudo aprofundado de

casos particulares, o que pressupõe a participação ativa na vida dos observados e uma análise em profundidade perto do introspectivo.

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “ é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Vários autores, como Sousa (2009), Patton (1990), Tuckman (2000) e Bogdan e Biklen (1994), classificam as entrevistas qualitativas consoante o seu grau de estruturação. Assim temos as entrevistas estruturadas, as entrevistas não estruturadas e as entrevistas semi-estruturadas.

A entrevista semi-estruturada permite uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas, uma vez que viabiliza a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, e relativizam essas perguntas, dando, ao entrevistado, liberdade e ao investigador a possibilidade de realizar novas perguntas previamente não estabelecidas, o que poderá originar uma melhor compreensão do objeto em estudo.

Neste estudo optou-se pelas entrevistas semi-estruturadas por serem mais adequadas ao contexto em análise e, conseqüentemente, à compreensão de como o contrato de autonomia determina a gestão das organizações escolares.

As entrevistas foram conduzidas a partir de um guião onde se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos entrevistados. Neste contexto, Bogdan e Biklen, (1994) referem que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais.

As entrevistas aplicadas aos protagonistas desta investigação tiveram como principal objetivo recolher informações para responder aos objetivos do estudo, com o qual se pretendeu compreender e descrever de que forma o contrato de autonomia contribui para o desenvolvimento das organizações escolares. Procurou-se, ainda, analisar formas de implementação do contratualizado nas organizações escolares - liderança e articulação curricular -, e caraterizar os contributos dos processos de avaliação na melhoria das organizações escolares.

5.2. Construção do guião da entrevista

Como referimos anteriormente, as entrevistas tinham como objetivos identificar e explorar a perceção que atores estratégicos tinham acerca da forma como o contrato de autonomia contribui para o desenvolvimento das organizações escolares; identificar e descrever as formas de implementação do contratualizado nas organizações escolares, e identificar, descrever e explorar os contributos dos processos de avaliação na melhoria das organizações escolares.

O guião de entrevista assume-se como uma forma de organização da recolha de informação para um conjunto de questões em regime oral e presencial, e é composto por um conjunto de tópicos, o que permite dispor de uma série de perguntas orientadoras, relativamente abertas, mas cuja ordem, no contexto da entrevista, não tem que ser necessariamente respeitada (Ghiglione & Matalon, 1997; Quivy & Campenhoudt, 1998).

O nosso guião foi elaborado com os temas a abordar, permitindo, durante a entrevista, a intervenção do investigador de maneira relevante na condução do entrevistado, orientando o seu pensamento, no sentido de explorar uma questão que emergisse de forma espontânea.

Elaborámos o guião com base a revisão da literatura, nos itens que constam no modelo do quadro de referência para avaliação externa das escolas (IGEC, 2011-2012), e no *International Successful School Principals' Project* (ISSPP) (Day, 2007). Este instrumento foi constituído por questões abertas, de forma a permitir a revelação de dados empíricos que permitissem a análise e a compreensão de como o contrato de autonomia determina a gestão das organizações escolares que ocorrem nos contextos de cada caso em estudo (Miles & Huberman, 2004). Guerra (2006), refere que a questão mais importante na construção do guião consiste na “clarificação dos objetivos e das dimensões de análise que a entrevista comporta”. (p. 53)

Evitaram-se as questões de resposta dicotómica pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.136) “as entrevistas devem evitar perguntas que possam ser respondidas sim e não, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”. Em todas as entrevistas colocámos questões que exigiam alguma exploração de ideias.

A administração da primeira entrevista, a um informante-chave de uma escola, com bastante conhecimento na autonomia tanto em experiência prática como em trabalhos desenvolvidos ao longo da sua vida profissional e académica, funcionou como um pré-teste que mostrou algumas fragilidades do nosso guião. Verificou-se, assim, a necessidade de

esclarecer melhor algumas questões do guião e verificar que algumas perguntas se poderiam tornar redundantes. A partir deste trabalho procedemos à reestruturação do nosso guião para uma versão mais finalizada (Tabela 5).

Tabela 5.

Guião de entrevista realizada

Blocos e aspetos a considerar	Questões
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	
A) Recolher dados biográficos do entrevistado	1. Idade 2. Área de formação 3. Cargo/Funções que ocupa atualmente naquela escola/tempo em que ocupa este cargo/perceção da importância do “tempo” no desempenho do cargo 4. Anos de serviço 5. Anos de serviço naquela escola
B) Características da organização escolar	6. Como caracteriza este Agrupamento?
Meio envolvente	a) Em relação aos alunos b) Tendo em conta o seu meio envolvente. c) A relação com a autarquia e outras entidades locais. d) Ao nível da gestão dos recursos (humanos e a nível de infraestruturas) do Agrupamento.
Gestão de recursos	
Documentos estruturantes	e) Em relação ao Projeto Educativo f) Em relação ao Regulamento Interno g) Em relação ao Orçamento
Fluxos de informação	h) A rede de comunicação e transmissão da informação (a nível interno e a nível externo).
Autoavaliação	i) Ao nível da Autoavaliação/Avaliação interna j) Ao nível do Plano de Formação
C) Contrato de autonomia e desenvolvimento	
Negociação do contrato	7. Quais os procedimentos que o entrevistado desenvolveu para negociar o seu contrato de autonomia
Áreas negociadas	8. Quais as áreas negociadas para o exercício da sua autonomia
Exercício da autonomia	9. Quais as áreas mais valorizadas no CA
Valorização do CA em função	10. Quais as áreas que ficaram regulamentadas pelo CA
	a) quais os aspectos que tiveram continuidade com o CA

do clima/cultura	<p>b) quais as novas áreas do CA</p> <p>11. Como exerce a sua ação ao abrigo do exercício da autonomia</p> <p>12. Como os restantes elementos da escola receberam o CA</p> <p>13. Como os restantes elementos das escola agem em função do CA</p> <p>14. Qual a importância atribuído ao CA para o desenvolvimento da escola</p> <p>15. Qual o valor (simbólico) atribuído ao CA da escola</p> <p>16. Considera que existe valor acrescentado atribuível ao contrato de autonomia.</p>
D) Perfis de Liderança	17. O que é, para si, gerir um Agrupamento
Horizontes temporais	a) Principais prioridades.
O Contexto	b) Estratégias de gestão.
O planeamento	c) O papel do Diretor do Agrupamentos de Escolas
	d) Outros aspetos que considere importantes
	18. Como define a atuação dos órgãos do Agrupamento em questões de liderança, abertura face à população escolar e face ao exterior?
	19. De que modo é/são efetuada(s) a(s) tomada(s) de decisão na escola?
	a) Que estruturas/pessoas costumam estar envolvidas?
	b) Como são definidas etapas e tempos na tomada de decisão?
E) Prestação do serviço educativo	20. Existe gestão articulada do currículo?
Planeamento e articulação	21. Acompanhamento e supervisão da prática lética?
Práticas de ensino	22. Monitorização interna do desenvolvimento do currículo?
Monitorização e avaliação das aprendizagens	23. O ensino encontra-se adequado às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos?
	24. Existe uma diversificação das formas de avaliação?
	25. Existe coerência entre o ensinado e o avaliado?
F) Relação entre Modelos Organizacionais/Gestão e Liderança e autonomia e os Resultados Escolares	26.. Tendo em conta o modelo organizativo de gestão adotado neste Agrupamento, de que modo este pode interferir (positiva ou negativamente) nos resultados escolares?
	a) Existe alguma medida/estratégia e/ou ação em particular que considere ser fundamental e que contribua para estes resultados?
	b) esta medida/estratégia e/ou ação em particular acontece ao abrigo da autonomia
	27. Desenvolvimento organizacional (profissional dos docentes, ...) com base no CA
	33 Avaliação do estado atual da escola em consequência de estarem em autonomia

G) Perspetivas de futuro

28. Como acha que o Agrupamento se encontra a interiorizar/interiorizou este modelo de autonomia
35 Se o contrato findar acha que este trabalho continuará (sustentabilidade)
36 Acha que este trabalho irá ter projeção futura (continuidade.....)
-

Cada bloco que constituiu o produto final do nosso guião de entrevista traduz algumas das políticas educativas escolhidas para análise e a tentativa de recolher algumas das práticas para a sua implementação desenvolvidas.

No primeiro bloco procurámos recolher dados relativos à caracterização dos nossos sujeitos.

No segundo bloco indagamos para recolher informações pormenorizadas acerca da caracterização da escola e dos seus documentos estruturantes.

No terceiro bloco passamos à recolha de informação relativa aos aspetos referentes à contratualização, conforme estudada nos documentos teóricos de apoio.

No quarto bloco buscamos recolher dados sobre os respetivos perfis de liderança existentes ou emergentes na escola.

No quinto bloco vimos a obtenção de informações detalhadas acerca da prestação do serviço educativo em várias dimensões como nas práticas de ensino, de monitorização de resultados e avaliação geral.

No sexto bloco pesquisamos dados acerca da potencial relação entre modelos organizacionais, nos níveis da gestão, liderança, autonomia e dos resultados escolares

E por último procuramos indagar acerca das perspetiva de futuro deste trabalho desenvolvido na escola a longo prazo ou da sua sustentabilidade no tempo.

5.3.A análise documental

Para Bell (2008), muitos dos projetos em Ciências da Educação exigem a análise de documentos produzidos em contextos dos fenómenos em estudo. Em alguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos - como, no nosso caso, a entrevista semiestruturada e alguma observação direta recolhida de modo espontâneo -, e noutros poderá mesmo constituir o método de pesquisa central ou exclusivo de recolha de informação.

De acordo com Tuckman (2000), os documentos que os participantes e os observadores preparam assumem várias formas. Os documentos oficiais, quer se trate de documentos internos ou de documentos, facultam informação sobre os diversos sistemas, estruturas e cultura das organizações, como, por exemplo, o poder nas instituições educativas, os estilos de liderança, as formas de comunicação, quer interna quer externa, com os diferentes atores da comunidade educativa (Aires, 2011).

Quivy e Campenhoudt (1998) referem-se à análise documental como uma forma de aceder a dados que existiam previamente à ida do investigador para o terreno. Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) apontam-nos como dados primários produzidos pela investigação, e/ou como dados secundários aos que já existiam e que são coligidos, não havendo, nestes segundos, a influência do investigador.

Alguns autores, como Yin (2005) e Miles e Huberman (2004), chamam a atenção para a importância do acesso a esta informação. A informação recolhida nestes documentos externos, quando analisada, serve para validar evidências recolhidas através de outras fontes com a finalidade de acrescentar informações. No entanto, é necessário ter em consideração que, por diversos motivos, nem sempre todos os documentos retratam o real. Por isso, impõe-se a tentativa de compreensão das razões pelas quais os documentos analisados no nosso estudo foram criados (Coutinho, 2014). A validação destes dados depende, portanto, da credibilidade dos restantes dados recolhidos (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Tal como se apresenta na Tabela 6, neste estudo considerámos como documentos de análise os Contratos Autonomia das escolas A e B que tomámos como objeto de estudo, os Projetos Educativos das mesmas escolas, e os Relatórios de Avaliação Externa. Estes últimos foram recolhidos junto das respetivas organizações produtoras que os disponibilizam para consulta na sua página virtual (IGEC, 2012).

Tabela 6.

Documentos oficiais recolhidos para análise documental

Documentos	
Escola A	Contrato autonomia
	Projeto educativo
	Relatório avaliação externa
Escola B	Contrato autonomia
	Projeto educativo

5.4. Observação

A observação consiste na recolha de informação através do contacto direto do investigador com situações específicas do fenómeno em estudo (Aires, 2011).

De acordo com Tuckman (2000), a observação tem como propósito examinar o ambiente segundo linhas orientadoras e o produto dessa observação é o seu registo em notas de campo (Flick, 2005). Bogdan e Biklen (1994) referem que a observação é a melhor técnica de recolha de dados nos estudos qualitativos. Para Vala (2005), a observação é a técnica mais eficaz para recolha de dados referentes a um indivíduo na execução de uma atividade real e concreta do seu dia-a-dia, que possibilita a comparação entre o que este diz, ou o que não diz, e o que efetivamente faz.

Uma das características da observação é o não-intervencionismo do investigador. O observador não tem qualquer ação sobre os sujeitos objeto de sua observação. A observação qualitativa é naturalista, acontece em contextos espontâneos, e acompanha o processo regular do quotidiano. A observação qualitativa tem um carácter flexível e aberto (Aires, 2011).

Como vantagens, a observação qualitativa aplicada aos processos educativos potencia o estudo das dinâmicas e inter-relações dos grupos, facilita a recolha das informações internas aos grupos que não seriam de recolha fácil de outra forma, possibilita o aprofundamento do conhecimento das culturas de grupos, garante a credibilidade dos resultados ao trabalhar com fontes próximas em primeira mão e facilita o registo de informações não-verbais (Aires, 2011).

Durante as visitas às organizações, com o intuito da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, acontecia uma observação direta, não estruturada ou assistemática (Freixo, 2011). Inevitavelmente, a observação acontecia ao percorrer os espaços das organizações. Esta também pode ser chamada de informal, espontânea, uma vez que não utiliza meios técnicos especiais para o respetivo registo (Marconi & Lakatos, 1999).

Os registos de observação que foram efetuados decorreram durante as visitas guiadas às instalações e espaços das escolas, durante eventos particulares que ocorreram nas escolas, e para os quais o investigador foi convidado a assistir e, ainda, durante os momentos das entrevistas. O que vai de encontro às afirmações de Yin (2005) que refere que as observações

podem ocorrer em atividades informais de recolha de dados, durante visitas de campo, e ao mesmo tempo que se recolhem dados através de outras técnicas.

Todas estas informações recolhidas foram fundamentais para estruturar melhor a análise dos resultados obtidos e conferir o dito e o feito pelos protagonistas e, ainda, para compreender melhor as várias facetas do fenómeno em estudo.

6.Procedimentos de investigação

A metodologia de investigação do estudo de caso não permite o controlo do contexto em que este se desenvolve (Merriam, 1988; Yin, 2005; Stake, 1997), o que nos levou a organizar a nossa recolha de dados de forma bastante flexível e em função da disponibilidade das organizações, por forma a não interferir com o seu bom funcionamento, e dos profissionais, por forma a respeitar os seus compromissos e obrigações e, ainda, em função dos documentos disponíveis e passíveis de serem disponibilizáveis.

Durante a revisão da literatura fomos delimitação os aspetos do nosso campo de estudo que nos despertaram o interesse e procedemos às nossas opções metodológicas, o estudo multicase. Em função dessas opções metodológicas construímos o nosso instrumento de recolha de dados, uma entrevista semiestruturada. Fomos, igualmente, escolhendo os documentos que se afiguraram como os que proporcionariam informação mais detalhada e profunda para analisar, e que também nos permitissem triangular os dados recolhidos.

Selecionámos, de seguida, os casos para estudo, ou as escolas que se encontraram mais acessíveis para a nossa investigação, escolas do Algarve, que fizeram parte do projeto piloto de avaliação externa e avançaram com contratualização de autonomia. Selecionámos, igualmente, os participantes do estudo, e a sua intervenção (entrevistas) foi orientada e gerida pelos diretores das escolas. As autorizações ao Ministério da Educação e da Ciência para a recolha dos dados junto das escolas foram devidamente solicitadas e aprovadas, antes de efetuarmos os contatos com as referidas escolas e procedermos à respetiva recolha dos dados.

Entretanto, e ao mesmo tempo que prosseguíamos à revisão da literatura em função de novas situações que foram emergindo, realizámos duas conversas informais individuais, com dois atores educativos distintos com vasta experiência em gestão escolar, para melhor entender a complexidade do fenómeno em estudo. Aplicamos, igualmente, uma primeira versão da entrevista, a outro ator educativo, com larga experiência de gestão escolar, no

sentido de verificar a pertinência e a adequação das nossas perguntas ao fenómeno alvo da nossa investigação. Estes dois momentos enriqueceram, em muito, o nosso trabalho.

A seguir à obtenção das necessárias autorizações junto do MEC, estabelecemos os contactos prévios, apresentando o nosso projeto de trabalho, os objetivos da nossa investigação e os protagonistas que optámos por entrevistar em cada escola, e a após convite para conhecer o nosso trabalho e as instalações destas escolas (momento de grande riqueza de observação direta espontânea e de tomada de notas de campo), passámos ao agendamento das entrevistas.

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador no contexto dos casos escolhidos, através as entrevistas aos protagonistas, das observações diretas nas escolas A e B e na análise documental cujos documentos foram cedidos pelas respetivas escolas e pela IGEC através da informação que mantêm no seu sítio em linha.

Uma vez que as “boas entrevistas” se caracterizam pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista (Bogdan & Biklen, 1994), as entrevistas foram administradas aos sujeitos num ambiente informal e descontraído, procurando sempre deixar os protagonistas responderem livremente.

As entrevistas foram realizadas entre Novembro de 2012 e Janeiro de 2013, de acordo com a disponibilidade dos informantes. O tempo da realização da entrevista variou entre 40 minutos e 2 horas e meia, em função do à vontade na temática e na participação dos processos de autonomia dos inquiridos. Na escola B apenas 1 entrevista aconteceu de forma individual, ao diretor. As restantes duas entrevistas foram realizadas com dois participantes de cada vez (entrevista coletiva), o que, do nosso ponto de vista, contribuiu para a riqueza da informação prestada e recolhida, dada a dinâmica de intervenção que este tipo de entrevista possibilita.

7. Organização, análise e interpretação dos dados

Vala (2005) refere três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: transcrição, análise e interpretação. A transcrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar fatores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e ilações a partir dos dados recolhidos.

Na mesma linha de pensamento, Miles e Huberman (2004) propõem um modelo de análise na investigação qualitativa que consiste em três grandes momentos: a redução dos dados, a apresentação dos dados, e as conclusões e verificação. A redução dos dados diz respeito ao processo de selecionar, simplificar e organizar todos os dados obtidos, durante a investigação. A apresentação dos dados refere-se ao momento em que a informação é organizada e compactada para assim o investigador poder ver, rápida e eficazmente, o que se passa no estudo. O terceiro e último momento corresponde à extração de conclusões de toda a informação recolhida ou inferências, organizadas e sistematizadas, que está dependente da quantidade de notas tiradas, dos métodos usados e, principalmente, da experiência do investigador neste campo.

A organização dos dados que são recolhidos serve para documentar o caso específico em investigação, para que o investigador o possa reconstituir e analisar em função dos seus significados e das suas características particulares (Flick, 2005). A realidade é reconstruída através da compilação dos dados empíricos, por forma a ficar acessível para respetiva análise, interpretação e triangulação.

Assim, e em primeiro lugar, procedemos a audição das entrevistas previamente gravadas em suporte áudio (mediante a autorização dos respetivos protagonistas) e à respetiva transcrição para arquivo em texto escrito, ouvindo e repetindo a audição em momentos onde a gravação estava menos clara ou a linguagem menos compreensível, registando o respetivo momento destas passagens para posterior análise. Voltávamos a rever estas passagens menos claras, no sentido de as esclarecer ou tomar nota da sua ocorrência. E optamos por redigir um texto fiel às expressões e vocabulário utilizado pelos protagonistas (Flick, 2005). Íamos, igualmente, registando as notas de campo espontâneas resultantes das diversas deslocações às organizações em estudo, e analisando as fontes documentais, passíveis de serem recolhidas das respetivas escolas, em função da sua acessibilidade. Deste modo, coligimos e construimos um *corpus* de dados empíricos, ou base de dados, para analisar e responder às questões em estudo resultantes do propósito da nossa investigação.

7.1. Análise e interpretação dos dados

A fase da análise e interpretação dos dados é denominada por Miles e Huberman (2004) de estratégia geral de análise de dados. Este momento propicia o enquadramento das técnicas da análise de dados, sempre procurando respeitar os objetivos e as questões de

investigação. Nesta fase é fundamental articular as técnicas de análise dos dados com as respetivas técnicas de recolha de dados escolhidas.

A nossa investigação utiliza uma abordagem qualitativa e segue um estudo multicaso. Perante esta situação recorreremos à análise de conteúdo. Assumindo este trabalho um carácter descritivo e compreensivo, seguimos uma lógica indutiva a partir dos vários dados recolhidos.

7.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo constitui uma técnica, ou um conjunto de varias técnicas, de tratamento de dados recolhidos através de instrumentos de cariz qualitativo para sua posterior análise (Landry, 2003). E, constitui, atualmente, uma das técnicas mais comuns utilizadas em Ciências Sociais (Vala, 2005) e na investigação em educação (Esteves, 2006).

Por análise entende-se o estudo e a interpretação aprofundada de documentos através da observação cuidadosa e atenta assumida da forma sistemática pelo investigador, de todos os elementos constantes desse documento (Sousa, 2009).

Por conteúdo entende-se o conteúdo manifesto e simbólico dos documentos recolhidos, quer através de entrevistas quer através de outros documentos. Consiste na análise do que os documentos contêm, o que manifestam e “o que aparentam ser ou conter” (Sousa, 2009, p. 264). Este processo visa a análise cuidada dos documentos com o propósito de assumir inferências ou induções emergentes do seu conteúdo, não só pelas palavras manifestas mas também pelo seu conteúdo mais profundo e simbólico (Sousa, 2009).

A análise de conteúdo pressupõe “a redução da grande quantidade de palavras de um texto a algumas categorias analíticas” (Landry, 2003, p. 349). Este conjunto de técnicas traduz-se numa “descrição com regras” (Esteves, 2006, p. 108) que permitirá as inferências bem fundamentadas para que possam constituir-se uma boa base de trabalho para qualquer outro investigador. De acordo com Vala, a análise de conteúdo consiste numa “análise estrutural” a vários documentos que procura, através do recurso a “operações de disjunção e conjunção”, compreender “a sua organização estrutural” para passar a inferências que permitam a inteção do “real conteúdo” do documento (Vala, 2005, p. 265).

Desta forma, a sua fundamentação tem levantado algumas questões que podem suscitar problemas de validade e fidelidade desta técnica (Esteves, 2006; Landry, 2003, Vala, 2005). Estas questões são levantadas devido aos aspetos relacionadas com o conteúdo manifesto e o conteúdo latente, por um lado e, por outro lado, a perspectiva da análise de

conteúdo ser apenas qualitativa ou poder assumir uma perspectiva quantitativa. Entende-se por conteúdo manifesto aquilo que se encontra explícito nos documentos, e por conteúdo latente o seu conteúdo implícito. Este último pode levantar questões de subjetividade por parte do investigador e questionar a validade do estudo, pois enquanto o conteúdo manifesto pode ser quantificado e os resultados obtidos reproduzidos por outro investigador, o mesmo já não acontece com o conteúdo latente passível de juízos de valor e más interpretações por parte do investigador (Vala, 2005; Landry, 2003). A perspectiva da análise de conteúdo que pode seguir numa abordagem apenas qualitativa (ou também quantitativa) questiona a objetividade desta técnica. Pois, se uma análise quantitativa permite a sua transferência para cálculos mais objetivos, levando à comparação de semelhanças ou diferenças que emergem das categorias de análise, a análise qualitativa permite a descrição aprofundada das especificidades dos documentos em análise (Vala, 2005; Landry, 2003).

Quanto às vantagens da análise de conteúdo, Sousa (2005) refere que os resultados obtidos através desta técnica originam inferências, interpretações e descrições alicerçadas em procedimentos que garantem a explicação dos fenómenos nos contextos reais em que estes ocorrem, permitindo a sua compreensão, independentemente de quaisquer quadros de referência teóricos.

A grande desvantagem reside no facto de se basear em palavras, o que pode dificultar as interpretações e promover distorções simbólicas, dada a natureza cultural que as palavras podem assumir (Sousa, 2005).

Neste trabalho produzimos categorias analíticas a partir do conteúdo explícito, por vezes de algum conteúdo latente e, ainda, realizámos análises qualitativas e análises quantitativas, uma vez que este é um estudo multicasos, descritivo, onde pretendemos analisar e compreender, de forma mais profunda, a maneira como a contratualização se fez sentir, no dia-a-dia dos nossos protagonistas, em duas escolas algarvias, de níveis educativos diferentes. Aplicamos esta técnica, essencialmente, às entrevistas semiestruturadas que realizámos para a recolha da informação junto dos entrevistados, a alguns documentos oficiais e a algumas das notas de campo, tendo em mente a preocupação com a triangulação das fontes de informação.

7.2.1. Fidelidade e validade da análise de conteúdo

Alguns autores, como Esteves (2006) e Vala (2005), referem que não existem questões específicas de validade relativas à análise de conteúdo, pois “como em qualquer outro procedimento de investigação, também neste o investigador deve assegurar-se e deve assegurar os seus leitores de que mediu o que pretendia medir” (Vala, 2005, p. 116).

Em relação à fidelidade, Vala (2005) refere que esta é uma situação transversal e comum a todas as técnicas de investigação. Embora a fidelidade da análise de conteúdo mereça algumas considerações específicas, uma vez que “qualquer conteúdo é suscetível de interpretações diversas” (Vala, 2005, p. 117). Para Esteves (2006), as questões da fidelidade na análise de conteúdo prendem-se com a codificação. Por um lado com o codificador e, por outro lado, com o material a ser codificado. As questões mais prementes desta técnica são fidelidade intracodificador, ou do facto do mesmo codificador realizar a mesma atribuição de categoria em diversos momentos separados no tempo. E da fidelidade intercodificadores, ou do facto de dois ou mais investigadores atribuírem classificações semelhantes ao mesmo material analisado (Esteves, 2006). A questão da fidelidade prende-se com a reprodução da investigação: quanto maior for a objetividade das categorias mais fácil se tornará a sua reprodução.

Neste trabalho procurámos ser objetivos e criteriosos na realização da nossa análise de conteúdo e na construção de categorias claras, objetivas e de exclusão mútua (Esteves, 2006). A fim de validarmos o processo de categorização, nomeadamente as categorias, subcategorias e indicadores emergentes, recorreremos a um júri de especialistas que integrou colegas de doutoramento do centro de investigação de que fazemos parte⁸, bem como docentes deste centro. As suas opiniões sobre o processo de integração e/ou de exclusão de segmentos de texto numa ou noutra categoria/sub-categoria, permitiu-nos refinar a análise de conteúdo a que submetemos o *corpus* das entrevistas que efetuámos aos nossos protagonistas, finalmente, construir a árvore de categorias que utilizámos nas análises subsequentes.

7.3. A prática da análise de conteúdo

De uma forma sucinta, Vala (2005) sistematiza a produção da técnica de análise de conteúdo ao “resultado de uma rede complexa de condições de produção” (p.104), onde o

⁸ CIEO – Centro de Investigação para os Espaços e as Organizações

investigador assume o papel de construção de um modelo apto para realizar inferências sobre as condições da produção dessa análise. Ou seja, consiste no desmontar de um discurso e na “produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significado resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 2005, p.104).

A análise de conteúdo pressupõe algumas etapas elencadas de forma sequenciada. Vários autores apresentam métodos de trabalho sistematizados e concisos, para proceder a esta análise, por forma a conferir aos seus procedimentos um bom grau de formalidade e confiança (Bardin, 2004; Ghiglione & Matalon, 1997; Landry, 2003; Miles & Huberman, 2004; Sousa, 2005; Vala, 2005).

Vamos seguir as etapas apresentadas por Landry (2003) por este as apresentar de uma forma bem sistematizada e concisa. Este autor apresenta uma sequência de fases que se iniciam pela “determinação dos objetivos da análise de conteúdo” (Landry, 2003, p.351), e que consiste na produção de “inferências válidas e reprodutivas” (Landry, 2003, p.351) da análise aos textos. Construímos uma “grelha de análise aberta” (Landry, 2003, p. 351) sem categorias analíticas pré-existentes e fomos acrescentando categorias conforme estas iam emergindo da nossa análise aos textos. De seguida passamos à “pré-análise” (Landry, 2003, p.352), que pressupõe “a operacionalização dos objetivos” (Landry, 2003, p. 351), onde começámos por seleccionar as “unidades de análise” (Landry, 2003, p. 352), orientada pelos nossos objetivos de investigação e pelos dados recolhidos para análise (Landry, 2003). Procedemos à escolha das “unidades de análise” (Landry, 2003, p.352)⁹. Estas correspondem à “mais pequena unidade de significado” (Landry, 2003, p. 352) ou “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (Vale, 2005, p. 114)¹⁰. Optamos pelo uso do termo “unidade de registo” por ser um dos termos mais utilizados pelos autores que seguimos (Esteves, 2006; Ghiglione & Matalon, 1997; Landry, 2003; Vala, 2005). A unidade de registo constitui o bocado de texto que faz parte das unidades de análise e da enumeração (Landry, 2003).

De seguida, passamos à definição dos grandes temas de análise ou das categorias de

⁹ Também denominadas de “unidades de registo” (Esteves, 2006; Ghiglione & Matalon, 1997, p. 191; Landry, 2003, p. 352; Vala, 2005, p. 114) “unidades de conteúdo” ou “unidades de contexto” (Sousa, 2009), “índice” (Bardin, 2004), ou ainda “unidades de significado” (Bogdan & Biklen, 1994).

¹⁰ “o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria” (Esteves, 2006, p. 114) ou segmentos de texto em processo de análise que “caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 233) ou ainda como “o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção para análise (frase, por exemplo)” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 191).

análise, ou seja, classificadas para determinadas categorias, definidas segundo critérios preestabelecidos. Estas categorias são “classes que caracterizam de uma mesma forma a variedade de unidades de registo” (Landry, 2003, p. 356). Optámos por definir as nossas categorias de modo indutivo, partindo das similaridades emergentes das unidades de registo devido às características da nossa investigação e dos dados recolhidos, essencialmente através de entrevista semiestruturada (Landry, 2003).

Na construção das categorias do nosso estudo utilizámos as qualidades das boas categorias: a exclusão mútua ou o facto de uma unidade de registo ser apenas atribuída a uma categoria; a fidelidade, ou a capacidade de os protagonistas entenderem o que lhes foi perguntado da mesma forma; e a pertinência, ou a circunstância de as categorias de análise serem adequadas tanto aos dados recolhidos como aos objetivos da investigação (Landry, 2003).

No entanto, e conforme refere Esteves (2006), o recorte das unidades de registo para codificação consiste num processo delicado, principalmente devido à natureza dos textos transcritos a partir do discurso dos protagonistas, pois este nem sempre é linear, sem frases interrompidas ou sem repetições de ideias.

Durante a construção destas categorias percebemos que da classificação das unidades de registo por cada categoria emergiam uma variedade, não constante para cada categoria, de graus de explicitação para cada categoria em análise, o que sugeria a existência de categorias mais pequenas dentro das categorias maiores e procedemos, então, ao acréscimo da nossa grelha de análise de subcategorias onde passámos a codificar as unidades de registo emergentes.

Avançámos, depois, para as unidades de contexto, estas que representam o segmento de texto maior e de onde as unidades de registo são retiradas. Muitas vezes, no trabalho com o texto transcrito de várias entrevistas, considera-se cada uma das entrevistas como uma unidade de contexto, uma vez que é esta que dá o sentido às unidades de registo. E ainda se atribuem códigos às unidades de contexto construídos a partir de letras e algarismos onde cada unidade de registo é identificada pelo código atribuído à unidade de contexto de onde foi retirada.

Neste trabalho optámos por identificar, conforme se apresenta nas tabelas abaixo (Tabelas 7 e 8), as nossas unidades de contexto.

Tabela 7.

Codificações atribuídas às Unidades de Contexto primárias (entrevistas)

	Entrevistas	Código
Escola A	Entrevista Diretor	EA1
	Entrevista Vice-Diretor	EA2
	Entrevista Adjunto	EA3
	Entrevista Adjunta	EA4
	Entrevista professor Sênior	EA5
	Entrevista professor diretor de turma	EA6
Escola B	Entrevista Diretora	EB1
	Entrevista Vice-Diretor e Adjunta	EB2
	Entrevista assessora mais antiga e assessor	EB3

Tabela 8.

Codificações atribuídas às Unidades de Contexto secundárias (documentos oficiais)

	Fontes Secundárias	Código
Escola A	Contrato autonomia	DA1
	Projeto educativo	DA2
	Relatório avaliação externa	DA3
Escola B	Contrato autonomia	DA1
	Projeto educativo	DB2
	Relatório avaliação externa	DB3

As notas de campo tomadas durante as deslocações às escolas constituíram-se como elementos independentes que juntámos ao corpus de análise.

De seguida passamos à determinação das unidades de enumeração que podem existir quando o investigador considera a quantificação de ocorrências importantes para o seu trabalho (Esteves, 2006; Vala, 2005). Neste trabalho optámos por considerar a quantificação de ocorrências de alguns fenómenos que foram emergindo da nossa análise, com interesse para enriquecimento do nosso trabalho. Esta quantificação permitiu a realização de contagem de frequências e, conseqüentemente, uma análise quantitativa, embora a nossa investigação

seja, essencialmente, qualitativa.

Começamos com a codificação e à medida que avançávamos íamos organizando uma grelha de codificação. De seguida passamos a realizar um pré-teste numa amostra de textos, ou seja, verificámos se havíamos desenvolvido “um guia de codificação” (Landry, 2003, p. 359), ou grelha de codificação, capaz de proporcionar uma categorização adequada, pertinente e fiel aos dados recolhidos. Alguns procedimentos que achámos que ainda não se encontravam devidamente adequados foram revistos, e voltámos, novamente, à realização de um pré-teste a uma amostra de textos, no sentido de averiguar se este novo guia de codificação respeitava “as regras de codificação” que “satisfazem os critérios de clareza, de pertinência, de exclusão mútua, de fidelidade e de exaustividade” (Landry, 2003, p. 360). Após confirmarmos que o nosso guia de codificação respeitava estes critérios, passámos à análise do material estudado ou do *corpus* documental construído para esse propósito.

A construção final das categorias foi um processo moroso e com reformulações constantes e sucessivas com vista à sua fidelidade e validade (Esteves, 2006). A análise do *corpus* documental foi uma fase “longa e fastidiosa” (Landry, 2003, p. 360), pois reuníramos vários documentos longos, e respeitámos o discurso direto dos protagonistas, a repetição de ideias, a interrupção de ideias, as frases incompletas, entre outras situações inerentes ao discurso oral.

Passámos pela verificação da validade e da fidelidade dos dados conforme referimos anteriormente e depois à análise e interpretação dos resultados.

Para todo este processo recorremos a um programa de análise de conteúdo informatizado, que de muitas formas nos ajudou na agilização e na consistência dos vários procedimentos desta técnica de análise de conteúdo. Estes programas existem há mais de 30 anos, desde a década de 1980, e o *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS*, refere-se a programas desenvolvidos especialmente para o tratamento qualitativo dos dados qualitativos (Lewins & Silver, 2007). Atualmente existem mais de 20 programas disponíveis no mercado com esta finalidade. Os mais populares, por ordem alfabética, são: ATLAS.ti, HyperRESEARCH, MAXQDA, NVivo e QUALRUS (Saillard, 2011). Os programas CAQDAS não impõem qualquer abordagem metodológica, permitindo ao investigador aplicar diferentes estratégias de análise (indutiva, dedutiva, interpretativa ou sistemática) (Saillard, 2011).

A escolha de um determinado programa informático varia em função do tipo de conteúdo que se pretende analisar, das características dos dados para análise, da experiência em

informática do investigador e do valor que o investigador pode despende na aquisição destes programas (Landry, 2003). O pacote informático de análise de dados qualitativos que escolhemos e adquirimos foi o *MAX Qualitative Data Analysis* – MaxQDA, versão 10, um programa de análise de dados assistidos por computador (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software - CAQDAS*). A nossa opção pela aquisição do MaxQDA versão 10 foi o seu custo, a facilidade de utilização, a possibilidade de organização simultânea do material em diferentes formas que permite, a atualização de alterações realizadas posteriormente, e a categorização contextualizada (Craveiro, 2007).

Na análise e interpretação dos resultados, os dados já se encontram dissociados da respetiva fonte e das situações em que foram produzidas. Nesta fase, o investigador encontra-se perante os dados num novo contexto construído a partir dos seus objetivos e no fenómeno em estudo e pode proceder a inferências baseadas nesses novos dados. Recorremos a uma série de técnicas e procedimentos analíticos cuja articulação permite a realização de inferências (Vala, 2005). A inferência proporciona a passagem da descrição à interpretação, a partir da atribuição de sentido ao material recolhido, que entretanto foi organizado, classificado e enumerado (Bardin, 2004).

Codificadas as unidades de registo em categorias e subcategorias únicas e exclusivas, foi possível extrair “um número variável de indicadores” (Esteves, 2006, p. 116) que ajudou na compreensão do sentido de cada categoria, construída a partir do referido pelos protagonistas. De acordo com Miles e Huberman (2004) os indicadores consistem na redução de expressões que permanecem fieis ao conteúdo original dos dados, mas que tornam mais compreensível a apresentação e análise dos resultados. Isto porque após a análise de conteúdo do material recolhido os dados eram ainda muito vastos para serem trabalhados e apresentados de forma clara e concisa.

De seguida, apresentamos a nossa tabela de categorização da nossa análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas aos protagonistas da nossa investigação (Tabela 9).

Tabela 9. Grelha de categorização da análise de conteúdo

Contrato de autonomia	<ul style="list-style-type: none"> Negociação do contrato de autonomia Responsabilidade e cumprimento Identificação com o contrato de autonomia Valorização do contrato de autonomia Consolidação da escola Vantagens do contrato de autonomia Práticas de autonomia Resultados Mais-valias do contrato de autonomia
Perfis de liderança	<ul style="list-style-type: none"> Aspetos individuais Conceitos de gestão Ouvir, orientar/acompanhar e supervisionar Delegar Lideranças intermédias Tomadas de decisão Gestão partilhada Responsabilidade partilhada das tarefas Contexto de gestão Planificação estratégica Horizontes temporais
Prestação do serviço educativo/planeamento educativo	<ul style="list-style-type: none"> Práticas de ensino Monitorização das aprendizagens Avaliação das aprendizagens
Relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Identidade própria Cultura da escola Resultados dos alunos Monitorização dos resultados dos alunos Validação das práticas Desenvolvimento profissional Práticas de desenvolvimento organizacional
Perspetivas de futuro	<ul style="list-style-type: none"> Ganhos e perdas Novas diretrizes: expectativas Contratos de autonomia e evolução das políticas educativas

Desta grelha de categorização apuramos as categorias e respetivas subcategorias apresentadas, que passamos a descrever, codificar e operacionalizar.

A primeira categoria apurada, Contrato de Autonomia (CA) operacionalizou-se como a agregação das ideias referentes à construção e implementação do contrato de autonomia nas escolas. Para onde apuramos as subcategorias apresentadas na tabela 10.

Tabela 10.

Apresentação, codificação e operacionalização das subcategorias CA

Apresentação e codificação	Operacionalização
1.1. Negociação do contrato de autonomia (CA-N)	Relata as várias etapas e procedimentos conducentes à celebração do contrato de autonomia.
1.2. Responsabilidade e cumprimento (CA-RC)	Agrega ideias que se prendem com a prestação de contas, relativas aos compromissos assumidos com o contrato de autonomia e démarches apropriadas para os cumprir mediante a eventual contrapartida proporcionada pela outra parte.
1.3. Identificação com o contrato de autonomia (CA-ICA)	Agrega noções que têm a ver com a assunção do contrato de autonomia como algo que vai de encontro às necessidades sentidas por todos nas escolas.
1.4. Valorização do contrato de autonomia CA-VCA)	Agrega ideias referentes à importância atribuída ao contrato de autonomia em função dos desafios deste e das possibilidades de aprofundamento da autonomia, que este tem vindo a possibilitar à escola, com vista à realização da sua missão e objetivos.
1.5. Consolidação da escola (CA-CE)	Reporta-se às ideias mencionadas pelos entrevistados e que dizem respeito a um dos aspetos da vivência que o contrato de autonomia que é a consolidação da respetiva escola.
1.6. Vantagens do contrato de autonomia (CA-VCA)	Diz respeito às vantagens que o contrato de autonomia acarretou para as várias dimensões do desenvolvimento da escolas.
1.7. Práticas de autonomia (CA-PA)	Refere as ideias em relação às várias práticas desenvolvidas no sentido da melhoria geral da escola enquanto organização e enquanto prestadora de um serviço educativo, bem como no que se refere à evolução da própria implementação do contrato de autonomia.
1.8. Resultados (CA-R)	Reporta-se às ideias que foram emergindo e que se referem aos vários resultados académicos e pessoais dos alunos bem como aos resultados para a organização.
1.9. Mais-valias do contrato de autonomia (CA-MV)	Refere-se às ideias mencionadas pelos entrevistados e que se reportam a mais-valias que os resultados deste contrato de autonomia trouxe para a comunidade e o envolvimento da comunidade em todo o processo de consecução do contrato.

As subcategorias apuradas na tabela 10 variam em função de diversos aspetos relativos aos processos de contratualização, implementação e aporções variadas que este acarretou para a escola.

A categoria apurada em segundo lugar, Perfis de Liderança (PL) operacionalizou-se como integrando os aspetos relacionados com a liderança e os processos implicados e subjacentes a esta prática. Onde apuramos as subcategorias apresentadas na tabela 11.

Tabela 11.

Apresentação, codificação e operacionalização das subcategorias PL

Apresentação e codificação	Operacionalização
2.1 Aspetos individuais (PL-AI)	Tem a ver com aspetos particulares e inerentes aos individuos ou aspetos ou carateristicas particulares da personalidade dos individuos que se destacam, por entre todos os outros seus pares, e que contribuem, de alguma maneira, para um maior êxito na liderança dos colegas e colaboradores.
2.2. Conceitos de gestão (PL-CG)	Refere-se a definições ou conceções pessoais de gestão.
2.3. Ouvir, e orientar/acompanhar e supervisionar (PL-OA)	Refere-se aos comportamentos ou atitudes que se prendem com relações interpessoais e coaching individual.
2.4 Delegar (PL-D)	Tem a ver com comportamentos ou atitudes de atribuição de competencias a pares, colegas ou colaboradores.
2.5.Lideranças intermédias (PL-LI)	Tem a ver com a emergência do papel das lideranças intermedias na escola pública, diretores de departamento, de turma, e com o peso que lhe foi sendo atribuido nas escolas públicas com contrato de autonomia.
2.6.Tomadas de decisão (PL-TD)	Tem a ver com os processos e procedimentos, lugares e momentos inerentes à tomada de decisão em relação aos aspetos da gestão da escola.
2.7.Gestão partilhada (PL-GP)	Tem a ver com o envolvimento dos colaboradores e colegas nas prática de gestão e démarches de gestão da escola.
2.8.Responsabilidade partilhada das tarefas (PL-GPT)	Está diretamente relacionada com a subcategoria imediatamente acima e tem a ver com a atribuição

2.9. Contexto de gestão (PL-CG)	de responsabilidade aos colegas e colaboradores, na execução das tarefas em que se envolvem. Refere-se aos espaços e momentos em que as funções de gestão devem acontecer.
2.10. Planificação estratégica (PL-PE)	Diz respeito à organização que segue um plano e objetivos, num espaço e num tempo.
2.11. Horizontes temporais (PL-HT)	Tem a ver com a antecipação temporal das atividades perspetivadas.

As subcategorias apuradas nesta categoria perfis de liderança, na tabela acima, distribuem-se ao longo de vários aspetos cruciais às lideranças, às lideranças intermédias e a liderança para o sucesso dos alunos.

A terceira categoria apurada, Prestação do Serviço Educativo/Planeamento Educativo (PSE/PE), foi operacionalizada como os aspetos referentes à prestação e planeamento do serviço educativo. Apuramos as subcategorias apresentadas na tabela 12.

Tabela 12.

Apresentação, codificação e operacionalização das subcategorias PSE/PE

Apresentação e codificação		Operacionalização
3.1. Práticas de ensino (PSE-PE)		Tem a ver com a diversidade de medidas ou atividades desenvolvidas e implementadas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos
3.2. Monitorização das aprendizagens (PSE-MA)	das	Refere-se a atividades com vista ao acompanhamento ou verificação das aprendizagens feitas pelos alunos.
3.3. Avaliação das aprendizagens (PSE-AA)	das	Tem a ver com atividades com vista à aferição das aprendizagens feitas pelos alunos.

As subcategorias apuradas para esta categoria apresentadas acima, remetem para várias dimensões de atividades responsáveis pelos bons resultados académicos dos alunos.

A categoria apurada em quarto lugar, Relação entre Modelos Organizacionais: Gestão, Liderança, Autonomia e Resultados escolares dos alunos (RMO), foi operacionalizada como integrando relações entre modelos organizacionais de gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos. Onde apresentamos as respetivas subcategorias apuradas na tabela abaixo (Tabela 13).

Tabela 13.

Apresentação, codificação e operacionalização das subcategorias RMO

Apresentação e codificação	Operacionalização
4.1. Identidade própria (RMO-IP)	Tem a ver com o sentido de pertença sentido pelos indivíduos de uma escola.
4.5. Cultura da escola (RMO-CE)	Tem a ver com valores, práticas ou procedimentos que caracterizam uma determinada organização.
4.6. Resultados dos alunos (RMO-RE)	Refere-se aos produtos das aprendizagens apresentadas pelos alunos.
4.7. Monitorização dos resultados dos alunos (RMO-MRA)	Refere-se ao acompanhamento dos resultados escolares dos alunos, com vista a avaliar o que foi desenvolvido e implementado e os resultados finais que os alunos obtiveram.
4.8. Validação das práticas (RMO-VP)	Tem a ver com aspetos e processos de avaliação e aferição que permitam ajuizar que o que foi desenvolvido e implementado está a surtir efeitos.
4.9. Desenvolvimento profissional (RMO-DP)	Prende-se com o crescimento profissional e ganhos de autoeficácia e autoconfiança por parte dos profissionais na implementação das suas práticas.
4.10. Práticas de desenvolvimento organizacional (RMO-PDO)	Tem a ver com processos e procedimentos que permitem toda a organização e todos os indivíduos nela envolvidos crescer e tornar-se mais forte e mais auto-eficaz na produção de resultados escolares positivos e de sucesso.

Na tabela acima, podemos verificar que são várias dimensões assumidas por esta categoria em diversos aspetos da possível relação existente entre modelos organizacionais e todos os outros aspetos subsidiários.

A categoria apurada em quinto e último lugar, Perspetivas de Futuro (PF), que foi operacionalizada como se reportando às perspetivas dos protagonistas em relação às emanações futuras do Ministério da Educação, referentes aos contratos de autonomia. Apresentadas as respetivas subcategorias apuradas na tabela 14.

Tabela 14.

Apresentação, codificação e operacionalização das subcategorias PF

Apresentação e codificação	Operacionalização
5.1. Ganhos e perdas (PF-GP)	Tem a ver com ideias que sustentam o pressuposto segundo o qual a escola irá perpetuar, no tempo, o que aprendeu com assinatura do contrato de autonomia.
5.2. Novas diretrizes (PF-ND)	Refere-se à antecipação positiva, negativa ou neutra, dos indivíduos em relação às emanações futuras do Ministério da Educação.
5.3. CA e evolução das políticas educativas (PF-CAEPE)	Refere-se a ideias de participação ou consultoria nas emanações futuras do Ministério da Educação.

Na tabela 14, podemos verificar e inferir que as perspectivas de futuro para todo este trabalho desenvolvido em contratualização são variadas e nem sempre otimistas, mas a expectativa é grande.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Recolhidos os dados, constituído o *corpus* de análise, delimitados os seus parâmetros e realizadas as respetivas análises, passamos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

Dada a natureza académica deste trabalho, procuraremos, através de uma narrativa simples e concisa, apresentar e discutir os resultados, para facilitar a compreensão do grande propósito que pretendemos atingir com este projeto de investigação, que é a compreensão de como o contrato de autonomia determina ou influencia a gestão das organizações escolares em análise.

Recordamos os objetivos gerais e específicos que nortearam a presente investigação:

1. Compreender como o Contrato de Autonomia contribui para o desenvolvimento das organizações escolares, encarado de forma geral, e considerando vários aspetos do contratualizado;
 - 1.1. Identificar o processo de negociação do contrato de autonomia e o grau de responsabilização pelo seu cumprimento;
 - 1.2. Compreender o nível de identificação dos protagonistas em estudo com o contrato de autonomia;
 - 1.3. Conhecer a valorização que é atribuída ao CA pelos atores escolares, em particular os órgãos de liderança;
 - 1.4. Divisar aspetos em que o CA contribuiu para a consolidação da escola;
 - 1.5. Verificar as vantagens do contrato de autonomia e as suas mais-valias para o sucesso da organização escolar;
 - 1.6. Distinguir práticas de autonomia
2. Analisar as formas de implementação do contratualizado nas organizações escolares, nomeadamente no que se refere à articulação curricular e às lideranças

intermédias, bem como a adequação destes aspetos ao desenvolvimento organizacional.

2.1. Perceber a influência das aspetos individuais dos líderes na aplicação de um modelo de gestão escolar, baseado na autonomia

2.2. Identificar conceitos de gestão dos atores envolvidos nos processos de gestão;

2.3. Perceber qual o papel dos vários níveis de liderança num processo de gestão contratualizado

3. Caracterizar os contributos dos processos da avaliação na melhoria das organizações escolares, entendidos como processos de monitorização externa do lecionado, do aprendido, e dos resultados dos alunos, bem como os processos de auto-avaliação da escola.

3.1. Conhecer práticas de monitorização interna dos processos de ensino e de aprendizagem, induzidas pelo contrato de autonomia;

3.2. Perceber a influência (e benefícios) da avaliação externa, para a capacitação da escola melhorar o serviço que presta;

3.3. Compreender a eventual relação entre o processo de contratualização e o fomento do desenvolvimento profissional dos docentes.

Para o atingir do nosso propósito e os objetivos formulados, delineámos uma análise e discussão de resultados distribuída por três estudos. Estes estudos seguirão o mesmo *corpus* de análise de dados recolhidos, categorias, subcategorias e indicadores, incluídos, mas seguem perspetivas ou “olhares” sobre os assuntos aqui retratados.

Começamos por um primeiro estudo que se destina a uma apresentação global de todos resultados obtidos, com particular ênfase na apresentação e na análise dos indicadores que foram apurados nas categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo às entrevistas que realizámos aos vários protagonistas. Este estudo proporcionará uma visão global dos resultados obtidos.

Avançamos para um segundo estudo que visa a compreensão dos resultados obtidos segundo o ponto de vista dos casos A e B estudados, procurando encontrar as particularidades de cada escola que investigámos, nas suas similaridades e divergências. Finalmente o terceiro estudo descreve os resultados obtidos segundo a perspetiva de cada um dos protagonistas (diretores, subdiretores, adjuntos, assessores e professores seniores) da nossa investigação.

Esta facultará uma visão de acordo com a vivência de cada protagonista, e constituirá um olhar singular sobre a escola onde desenvolve a sua atividade.

CAPÍTULO VI

ESTUDO 1

ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS

Neste primeiro estudo vamos apresentar os resultados obtidos, numa perspetiva geral de todas as entrevistas analisadas, nos dois casos em estudo. Ou seja, vamos, para todas as categorias e subcategorias analisadas, apresentar os indicadores identificados, especificando a sua denominação e operacionalização. Procederemos, também, a uma análise quantitativa das unidades de sentido apuradas, o que nos indicará a sua prevalência nas respetivas categorias e subcategorias de análise, permitindo-nos obter uma visão de conjunto de todos os resultados apurados. No sentido de responder ao objetivo geral de compreender como o Contrato de Autonomia contribui para o desenvolvimento das organizações escolares, encarado de forma geral, e considerando vários aspetos do contratualizado, nas várias dimensões organizacionais.

A contratualização realizada por este grupo de escolas que fez parte do projeto piloto de avaliação realizado por Oliveira et al. (2006), constitui-se como uma modalidade de obtenção de autonomia bastante diferente daquela que vinha a ser consagrada pelos diplomas legais desde o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio (Lima, 2009). Durante o processo de negociação do seu contrato (Gaudin, 2007), cada escola teve a oportunidade de olhar para a si própria e refletir acerca das suas características específicas, da sua história, da sua organização, da sua cultura, dos alunos por si abrangidos e das suas necessidades, dos seus *stakeholders* e acerca das suas perspetivas de futuro (Formosinho, 2008).

A enumeração das prevalências das unidades de registo para todas as categorias e respetivas subcategorias que emergiram durante a análise de conteúdo são apresentadas na tabela seguinte, considerando as respetivas frequências absolutas (valores absolutos - N) e frequências relativas (percentagens - %), quer à categoria de análise, quer à totalidade das unidades de registo apuradas (tabela 15).

Tabela 15

Unidades de registo das categorias e subcategorias das entrevistas

	Unidade de registo	
	N	%
1. Contrato de autonomia		
1.1. Negociação do contrato de autonomia	73	29,44
1.2. Responsabilidade e cumprimento	4	1,61
1.3. Identificação com o contrato de autonomia	9	3,63
1.4. Valorização do contrato de autonomia	52	21
1.5. Consolidação da escola	8	3,23
1.6. Vantagens do contrato de autonomia	8	3,23
1.7. Práticas de autonomia	66	26,61
1.8. Resultados	19	7,66
1.9. Mais-valias do contrato de autonomia	9	3,63
subtotal	248	29,88
2. Perfis de liderança		
2.1. Aspetos individuais	26	14,05
2.2. Conceitos de gestão	20	10,81
2.3. Ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar	14	7,56
2.4. Delegar	3	1,62
2.5. Lideranças intermédias	42	22,70
2.6. Tomadas de decisão	24	12,97
2.7. Gestão partilhada	4	2,16
2.8. Responsabilidade partilhada das tarefas	5	2,70
2.9. Contexto de gestão	3	1,62
2.10. Planificação estratégica	40	21,62
2.11. Horizontes temporais	4	2,16
subtotal	185	22,29
3. Prestação do serviço educativo/planeamento educativo		
3.1. Práticas de ensino	50	46,73
3.2. Monitorização das aprendizagens	26	24,29
3.3. Avaliação das aprendizagens	31	28,97
subtotal	107	12,90
4. Relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos		
4.2. Identidade própria	6	2,75
4.1. Cultura da escola	35	16,05
4.3. Resultados dos alunos	32	14,67
4.4. Monitorização dos resultados dos alunos	7	3,21
4.7. Validação das práticas	6	2,75
4.5. Desenvolvimento profissional	25	11,46
4.6. Práticas de desenvolvimento organizacional	107	49,08
subtotal	218	26,27
5. Perspetivas de futuro		
5.1. A escola não perderá o que ganhou com o contrato de autonomia	10	13,88

5.2. Novas diretrizes	55	32,42
5.3. CA e envolvimento na política educativa	7	9,72
subtotal	72	8,67
Total	830	100

NB: as percentagens foram calculadas considerando o total e subtotal de cada categoria e subcategoria

Pela análise da tabela anterior, podemos ver que a categoria que reúne maior número de unidades de registo é a categoria “contrato de autonomia”, que se refere aos processos de negociação e implementação do contrato de autonomia. Esta conta com 248 unidades de registo, o que representa 29,88% do total apurado nesta análise de conteúdo.

De seguida, podemos ver a categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” que regista 218 unidades de registo, o que representa 26,27% das unidades de registo apuradas.

Em terceiro lugar temos a categoria “perfis de liderança”, com 185 unidades de registo, que representa 22,29% do total apurado nesta análise de conteúdo.

Segue-se da categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”, com 107 unidades de registo, que perfaz 12,90% do total.

Por último, com 72 unidades de registo encontra-se a categoria “perspetivas de futuro”, com 8,67% do total apurado nesta análise de conteúdo.

Para uma melhor ilustração desta descrição apresentamos estes dados na figura (Figura 1).

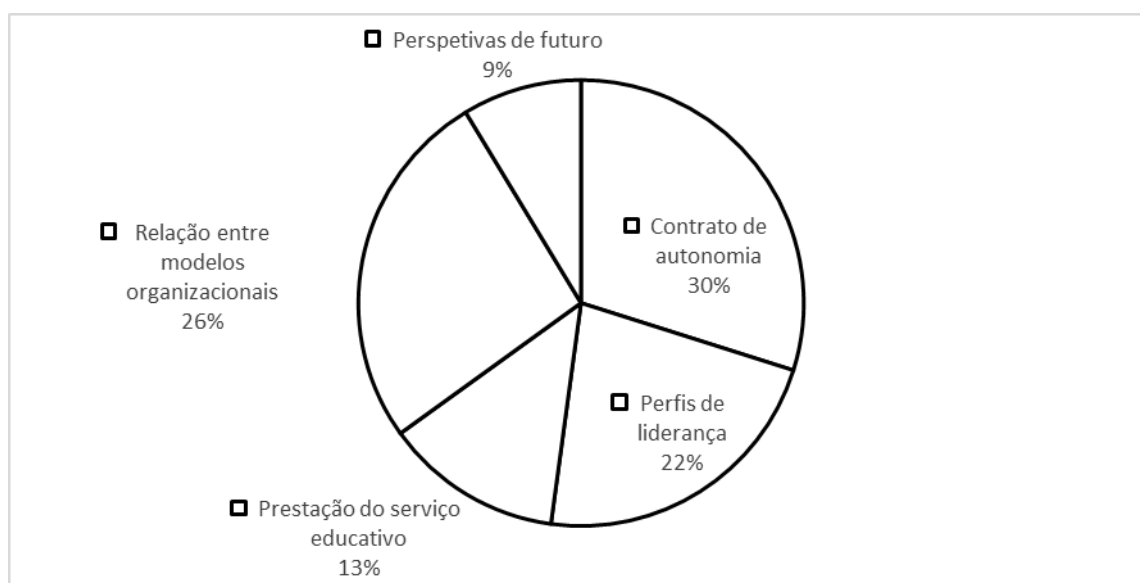


Figura 1 – Percentagens das unidades de registo por categoria em análise

O facto de termos apurado cerca de 30% das unidades de registo para a categoria “contrato de autonomia”, distribuídas de forma diferente ao longo de várias subcategorias de análise que apresentaremos posteriormente, permite-nos inferir que este aspeto foi um dos pontos fulcrais das entrevistas cedidas pelos protagonistas do nosso estudo, não só ao nível das questões colocadas como também ao nível do teor das conversas dos protagonistas, pois embora as questões cobrissem um vasto leque de assuntos, os protagonistas utilizavam, como exemplo, nas suas respostas, as práticas desenvolvidas no quotidiano ao abrigo da sua contratualização (Lima, 1998).

A categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” agregou cerca de 26% das unidades de registo, em diversas subcategorias. Esta categoria agrega as unidades de registo que se referem às relações entre os modelos organizacionais de gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos, considerando a sua monitorização e o desenvolvimento das práticas profissionais e da organização, conforma já havíamos referido na metodologia deste trabalho. Estes são aspetos que foram devidamente contemplados nas avaliações externas que têm vindo a ser realizadas pela IGEC durante o primeiro ciclo de avaliação externa (Fonseca, 2010; IGE, 2007; 2008; 2009; Oliveira et al., 2006), e considerados importantes no desenvolvimento da escola para a melhoria do serviço que presta à sua comunidade escolar (Bolivar, 2012).

A categoria “perfis de liderança” integra aspetos que se encontram relacionados com a liderança e os processos nela implicados, como a delegação de competências e o papel das lideranças intermédias, e reúne 22,29% das unidades de registo, dispersos de forma irregular por várias subcategorias. A liderança, para além de estar contratualizado entre a escola B e o Ministério da Educação e Ciência, faz parte de um dos aspetos mais importantes trazidos pelo Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que favorece a organização de lideranças fortes, na figura do diretor da escola (Afonso, 2010). Reiterado pela terceira alteração a este Decreto-Lei pelo Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho.

A categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo” reúne um vasto número de unidades de registo, 12,90 % do total apurado, dispersas, de forma não uniforme, por várias subcategorias. Comporta aspetos referentes à prestação e planeamento do serviço educativo, como a monitorização e a avaliação das aprendizagens e das práticas educativas (Alaiz et al., 2003; Baptista, 2007), dimensões de desempenho muito valorizadas pela IGEC na avaliação externa das escolas. Aspetos como os contidos nesta categoria de análise estão, normalmente, refletidos no Projeto Educativo das escolas, e estão contemplados nas

recomendações que a instituição inspetiva fornece para a elaboração dos planos de melhoria que as escolas devem elaborar após a avaliação externa de que são alvo (recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, do CNE, 2011) (IGEC, 2011).

O facto da categoria de análise “perspetivas de futuro” reunir apenas cerca de 9% das unidades de registo, remete-nos para uma noção de mudança, ainda que ténue dada a reduzida percentagem, que tem marcado a gestão das escolas, fruto das sucessivas emanações legais do Legislador que têm vindo a introduzir diversas alterações ao longo das últimas duas décadas (Barroso, 2006; Lima, 2009). A terceira revisão do Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, introduzida pelo Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, por um lado pretende o “aprofundamento da autonomia das escolas e a conseqüente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados (...) em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos”. Por outro lado, pretende proceder “à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino” (p. 3341).

Os termos desta legislação acarretaram alguma incerteza quanto aos novos desafios colocados à organização dos agrupamentos e aos seus novos procedimentos internos, nomeadamente pela parte destas escolas que haviam celebrado o seu contrato de autonomia em 2007 (as entrevistas foram realizadas entre os finais de 2012 e inícios de 2013).

Passemos, em seguida, à análise de cada uma das categorias globalmente apresentadas nos parágrafos anteriormente, bem como às subcategorias em que cada uma delas se desdobra e respetivos indicadores.

1. Análise da categoria “contrato de autonomia”

Em relação a esta primeira categoria, “contrato de autonomia”, que agregou das ideias referentes à construção e implementação do contrato de autonomia nas escolas, analisam-se, neste ponto, as subcategorias que a operacionalizam, e optámos por seguir uma ordem de apresentação e de discussão que reflete o histórico do processo da contratualização, que se

expressa na seguinte sequência: negociação do contrato de autonomia; responsabilidade e cumprimento; identificação com o contrato de autonomia; valorização do contrato de autonomia; consolidação da escola; vantagens do contrato de autonomia; práticas de autonomia; resultados; mais-valias do contrato de autonomia

Na Tabela 16, onde se apresentam as frequências absolutas e relativas para todas as subcategorias, podemos verificar que as subcategorias do contrato de autonomia com mais frequência de unidades de registo são “negociação do contrato de autonomia”, com 27% do total apurado (N=73), “práticas de autonomia”, com 26,61% (N=66) e “valorização do contrato de autonomia” com 21% (N=52).

As subcategorias com menor frequência de unidades de registo são “responsabilidade e cumprimento” com 1,61% do total apurado (N=4), “consolidação da escola” e “vantagens do contrato de autonomia”, ambas com 3,23% (N= 8), e “mais-valias do contrato de autonomia”, com 3,63% (N= 9). O facto das subcategorias “negociação do contrato de autonomia” e “práticas de autonomia” reunirem uma percentagem relativamente idênticas e elevadas de unidades de registo leva-nos a inferir que estes aspetos são os que mais atenções têm requerido por parte dos protagonistas. Por um lado, a contratualização foi um processo que demorou cerca de 13 meses a concluir (EA1; EA3; Oliveira et al., 2006; Formosinho & Machado, 2009; 2010), com bastantes momentos de reflexão e negociação e, por outro lado, a contratualização e o colocar em prática o contratualizado em simultâneo, levou a vários exercícios de reflexão, experimentação e reajuste das práticas (EA1, EA2, EA3, EA4, EB1, EB2, Formosinho & Machado, 2009; 2010).

Tabela 16.

Subcategorias da categoria de análise "contrato de autonomia" (N e %)

	Unidade de registo	
	%	N
1.1.Negociação do contrato de autonomia	29,44	73
1.2.Responsabilidade e cumprimento	1,61	4
1.3. Identificação com o contrato de autonomia	3,63	9
1.4. Valorização do contrato de autonomia	21	52
1.5. Consolidação da escola	3,23	8
1.6. Vantagens do contrato de autonomia	3,23	8
1.7.Práticas de autonomia	26,61	66
1.8. Resultados	7,66	19
1.9. Mais-valias do contrato de autonomia	3,63	9
Total	29,88	248

1.1. Análise da subcategoria “negociação do contrato de autonomia”

Na primeira subcategoria, como referimos anteriormente, integrámos todas as unidades de registo que se referem ao relato dos vários momentos conducentes à celebração do contrato de autonomia. Nesta subcategoria identificamos os seis indicadores, que passamos a apresentar (Tabela 17).

Tabela 17

Indicadores da subcategoria” negociação do contrato de autonomia”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Iniciativa à concretização do contrato de autonomia	Retrata aspetos descritivos, alguns mais pormenorizados do que outros, que referem a evolução ou desenvolvimento histórico de todo o processo de contratualização.
Elaboração do contrato de autonomia: potencialidades e constrangimentos	Refere-se à elaboração do contrato de autonomia, considerando aspetos que se constituíram como desafios à sua realização e aspetos que se constituíram como pontos fortes.
Processos de partilha na tomada de decisões	Concerne aos processos de partilha nas tomadas de decisão em relação ao processo de elaboração e concretização do projeto de contrato de autonomia.
Elaboração da proposta e desenvolvimento organizacional	Diz respeito a aspetos ligados ao processo de elaboração do contrato de autonomia e aos mecanismos de desenvolvimento organizacional que estes originaram ou causaram.
Áreas e âmbitos de incidência do contrato de autonomia	Refere-se aos aspetos objeto de negociação contratual.
Legitimação do contrato de autonomia	Foca os aspetos ligados ao momento de legitimação do contrato de autonomia.

A respetiva enumeração de frequências de unidades de registo apuradas através do MaxQDA 10 (Kuckartz, 2010) encontra-se na tabela abaixo e permite-nos uma melhor descrição e compreensão dos aspetos descritos pelos protagonistas (Tabela 18).

Tabela 18.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria „negociação do contrato de autonomia“

	Unidades de registo	
	N	%
1.1. Negociação do contrato de autonomia		
1.1.1. Da iniciativa à concretização do contrato de autonomia	15	20,54
1.1.2. Elaboração do contrato de autonomia: potencialidades e constrangimentos	8	10,95
1.1.3. Os processos de partilha na tomada de decisões	12	16,43
1.1.4. Elaboração da proposta e desenvolvimento organizacional	13	17,80
1.1.5. Áreas e âmbitos de incidência do contrato de autonomia	23	31,50
1.1.6. Legitimação do contrato de autonomia	2	2,73
Total	73	100

Da análise desta tabela destacamos o indicador com maior número de unidades de registo: “áreas e âmbitos de incidência do contrato de autonomia”, com um valor absoluto de 23 unidades de registo e 31,50% do total apurado. O indicador “da iniciativa à concretização do contrato de autonomia” apresenta a segunda maior frequência de unidades de registo apuradas, com 20,54% (N=15).

Conforme relatam alguns dos protagonistas, a negociação e a aplicação do contrato de autonomia não foi um processo linear. Iniciou-se com um expressar de ideias sentidas como necessárias pelos elementos da escola e passou por todo um processo de negociação minuciosa para culminar na versão final assinada (EA1, EA2, EA3, EA4, EB1, EB2, EB3).

Depois houve uma fase de reuniões com elementos de outras escolas e um processo de elaboração da respetiva proposta de negociação de contrato de autonomia e a consulta e a reunião com diversas outras instâncias de poder e instituições de investigação e desenvolvimento de conhecimento científico, momentos de *benchmarking* (aprendizagem com boas práticas de outros). Houve deslocação dos elementos da escola por todo o país em reuniões diversas em busca de conselhos, apoio e sustentação para os aspetos que pretendiam negociar, onde a implicação de todos foi crucial para a melhor elaboração deste documento (EA1, EA2, EA3, EA4, EB1, EB2, EB3). Na fase final, este processo foi dirigido pelo diretor regional da educação do Alentejo e pelo diretor regional da educação do Algarve que ultimou a última versão do documento (EA1, EA2, EA3, EA4, EB1, EB2, EB3).

1.2. Análise da subcategoria “responsabilidade e cumprimento”

A subcategoria „responsabilidade e cumprimento“ congrega ideias referentes à noção de prestação de contas, relativas aos compromissos assumidos com a assinatura do contrato de autonomia e as *démarches* adequadas e necessárias para o seu cumprimento mediante as contrapartidas proporcionadas pela Tutela (Afonso, 2010).

Esta subcategoria conta com um indicador apenas, “prestação de contas pelo contratualizado”, que se refere a aspetos das responsabilidades assumidas pela direção da escola até às necessidades sentidas do seu cumprimento, percecionadas pelos protagonistas (Tabela 19).

Tabela 19.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria responsabilidade e cumprimento

	Unidades de registo	
	N	%
1.2. Responsabilidade e cumprimento		
1.2.1. Prestação de contas pelo contratualizado	4	100
Total	4	100

Este único indicador que emergiu nesta subcategoria reuniu quatro unidades de registo, o que sugere uma subcategoria com uma frequência baixa, embora presente no discurso dos protagonistas. Ou seja, os protagonistas têm alguma consciência do conceito de prestação de contas que este processo envolve, nos variados processos ligados à contratualização escolar, mas a reduzida expressão que lhe dão nos testemunhos recolhidos pode indiciar uma fraca perceção sobre esta questão. Esta ideia parece-nos bastante importante uma vez que ela vai de encontro ao que alguns autores da área da gestão escolar têm vindo a referir, nomeadamente, Afonso (2010), quando afirma que, com a contratualização, emergem formas de corresponsabilização entre o Estado e as escolas. Isto será o equivalente à terminologia utilizada na literatura da especialidade de língua Inglesa, *accountability*. Este indicador e suas respetivas unidades de registo terão um interesse maior na análise dos estudos 2 e 3, pois permitir-nos-á uma melhor compreensão dos contextos em que surgem.

1.3. Análise da subcategoria “identificação com o contrato de autonomia”

A subcategoria „identificação com o contrato de autonomia“ agrega ideias referentes à assunção do contrato de autonomia como algo que vai ao encontro das necessidades sentidas por todos na escola e com o qual todos se identificam. Ou seja, um mecanismo que confere uma identidade própria a uma organização com a qual todos os seus colaboradores se identificam ou desenvolvem sentimento de pertença.

Esta subcategoria reúne três indicadores cuja denominação atribuída, operacionalização e enumeração se encontram nas tabelas a seguir (Tabelas 20 e 21).

Tabela 20.

Indicadores da subcategoria „identificação com o contrato de autonomia“

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Vivência do trabalho em contrato de autonomia para docentes”	Refere-se a vivências de identificação com o contrato de autonomia da parte dos elementos da comunidade, pais e encarregados de educação incluídos, que se revêm no trabalho desenvolvido ao abrigo do contrato de autonomia.
Vivência do trabalho em contrato de autonomia para colaboradores	Diz respeito às vivências de identificação com o contrato de autonomia por parte dos colaboradores desta escola.
Vivência do trabalho em contrato de autonomia para a comunidade	Sugere vivências de identificação com o contrato de autonomia sentidas da parte dos colaboradores desta escola.

Tabela 21.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria identificação com o contrato de autonomia

	Unidades de registo	
	N	%
1.3. Identificação com o contrato de autonomia		
1.3.1. Vivência do trabalho em contrato de autonomia para comunidade	3	33,33
1.3.2. Vivência do trabalho em contrato de autonomia para colaboradores	2	22,22
1.3.3. Vivência do trabalho em contrato de autonomia para docentes	4	44,44
Total	9	100

Da análise dos indicadores identificados, podemos inferir que para a comunidade educativa este trabalho desenvolvido pela escola, em contrato de autonomia, é importante e desenvolveram processos de identificação e pertença com os seus processos, pais e encarregados de educação incluídos, o que também facilita a continuidade do trabalho da escola na relação com pais e encarregados de educação e, conseqüentemente, a toda a comunidade local envolvente (EA1, EA2, EA3, EA4, EB1, EB2, EB3).

Os colaboradores envolvem-se nos processos (22,22%), manifestando interesse em continuar a sua colaboração com esta escola, independentemente das situações adversas que, por vezes, vivem no seu dia-a-dia (EA1, EA2, EA3, EA4, EB1, EB2, EB3).

1.4. Análise da subcategoria “valorização do contrato de autonomia”

A subcategoria valorização do contrato de autonomia agrega ideias referentes à importância atribuída ao contrato de autonomia em função dos desafios deste e das possibilidades de aprofundamento da autonomia, que este tem vindo a possibilitar à escola, com vista à realização da sua missão e objetivos. A esta subcategoria foram atribuídos três unidades de registo cuja denominação, operacionalização e enumeração se apresentam nas tabelas abaixo (Tabelas 22 e 23).

Tabela 22.

Indicadores da subcategoria „valorização do contrato de autonomia“

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Contrato de autonomia como instrumento importante de autonomia: da contratualização à responsabilização	Reporta-se à noção do contrato de autonomia enquanto instrumento de contratualização das necessidades da escola, em função das suas características específicas e ideias de responsabilização pelo sucesso da sua implementação.
Desenvolvimento organizacional ao abrigo do contrato de autonomia	Refere-se aos elementos presentes nesta valorização do contrato de autonomia, que dizem respeito a aspetos que contribuíram para o desenvolvimento da organização.
Dos benefícios ao orgulho da garantia de	Apona os elementos presentes na

qualidade	valorização do contrato de autonomia que se referem a aspetos ligados aos benefícios acarretados para todos os abrangidos onde, inclusivamente, alguns, são motivos de orgulho para todos os abrangidos.
-----------	--

Tabela 23.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “valorização do contrato de autonomia”

	Unidades de registo	
	N	%
1.4. Valorização do contrato de autonomia		
1.4.1. Contrato de autonomia como instrumento importante de autonomia: da contratualização à responsabilização	8	15,38
1.4.2. Desenvolvimento organizacional ao abrigo do contrato de autonomia	27	51,92
1.4.3. Dos benefícios ao orgulho da garantia de qualidade	17	32,69
Total	52	100

O indicador com maior frequência é o desenvolvimento organizacional ao abrigo do contrato de autonomia, com um valor absoluto de 27 unidades de registo, 51,92% do total apurado para a subcategoria. Ou seja, mais de metade da distribuição de unidades de registo para esta subcategoria. Isto permite inferir que os desafios lançados através do contrato de autonomia foram responsáveis por parte do desenvolvimento pelo qual a escola passou. Em relação aos restantes indicadores, cremos ser mais pertinente a sua análise e discussão nos estudos 2 e 3.

1.5. Análise da subcategoria “consolidação da escola”

A subcategoria “consolidação da escola” refere-se a um dos aspetos em que o desafio do contrato de autonomia se traduziu para a escola, que é o consolidar da escola enquanto organização educativa coesa. Esta conta de três indicadores, descritos e operacionalizados abaixo seguida da sua enumeração (Tabelas 24 e 25).

Tabela 24.

Indicadores da subcategoria „valorização do contrato de autonomia“

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Da reação à mudança e à estabilização dos quadros	Agrega aspetos relativos às reações iniciais, sendo algumas de carácter negativo, e aspetos relativos à contribuição do contrato de autonomia para a estabilização dos quadros, fator importante para a consolidação da escola
Contrato de autonomia como nivelador de profissionais”	Refere-se a aspetos relativos ao nivelamento socioprofissional de todos os docentes da escola, uma vez que a escola conta com diversos níveis de ensino
Contrato de autonomia como construtor da escola”	Elege aspetos da importância do contrato de autonomia para a construção de uma escola como um todo

Tabela 25.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria consolidação da escola

	Unidades de registo	
	N	%
1.5.Consolidação da escola		
1.5.1.Da reação à mudança à estabilização dos quadros	3	37,5
1.5.2. Contrato de autonomia como nivelador de profissionais	2	25
1.5.3. Contrato de autonomia como construtor da escola	3	37,5
	Total	8
		100

Os indicadores identificados nesta subcategoria têm uma distribuição quase uniforme, verificando-se que dois destes - da reação à mudança à estabilização dos quadros e contrato de autonomia como construtor da escola - têm ambos uma frequência absoluta de 3 unidades de registo (37,5%).

Estes dois indicadores remetem para um desenvolvimento da escola em termos de estabilidade profissional dos seus quadros de pessoal. O que faz toda a diferença pois uma coisa é ter uma escola constituída por professores estáveis no quadro que se envolvem e assumem compromissos a medio/longo prazo com atividades e projetos e, outra coisa, é ter uma escola com elementos que poderão estar numa escola por um curto período de tempo, o

que vai remeter para um envolvimento menor devido à instabilidade (Costa, 1996; Vicente, 2004).

1.6. Análise da subcategoria vantagens do contrato de autonomia

A subcategoria “vantagens do contrato de autonomia” diz respeito às vantagens que os protagonistas apontam como tendo sido acarretadas pelo contrato de autonomia e que se traduziram em benefícios para a escola.

Esta subcategoria conta apenas com um indicador, das melhorias organizacionais às ferramentas para os alunos, que tem a ver com o facto das melhorias na educação fornecida pela escola se constituírem como um utensílio importante para o futuro dos alunos. A enumeração das unidades de registo apresentam-se na tabela abaixo (Tabela 26).

Tabela 26.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “vantagens do contrato de autonomia”

	Unidades de registo	
	N	%
1.6. Vantagens do contrato de autonomia		
1.6.1. Das melhorias organizacionais às ferramentas para os alunos	8	100
Total	8	100

Da tabela apresentada, podemos verificar que não só o contrato de autonomia trouxe vantagens para o desenvolvimento da organização, como também para o desenvolvimento dos alunos (Formosinho & Machado, 2009; 2010).

1.7. Análise da subcategoria “práticas de autonomia”

A subcategoria “práticas de autonomia” refere ideias em relação às diversas práticas desenvolvidas com o propósito de melhorar a escola de uma maneira geral enquanto organização que promove um serviço educativo, bem como no que se refere à evolução e aprofundamento do contrato e da autonomia. Passamos a apresentar, nas tabelas seguintes

(Tabelas 27 e 28), a denominação, a operacionalização e a enumeração dos respectivos cinco indicadores.

Tabela 27.

Indicadores da subcategoria „valorização do contrato de autonomia“

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Início: da contratualização à implementação	Refere-se a aspetos ligados à implementação do contrato de autonomia, após a sua assinatura e até aos dias atuais
Estratégias de gestão da implementação do contrato	Remete para algumas estratégias ou procedimentos que os protagonistas tiveram de utilizar para ajudar na implementação do contrato de autonomia
Áreas negociadas”	Tem a ver com as áreas negociadas, de maior impacto para a escola
Desenvolvimento organizacional com a autonomia	Junta aspetos referentes ao desenvolvimento social e profissional em função de estar a trabalhar em contrato de autonomia
Relações com outros	Agrega aspetos referentes às mais-valias ou valor acrescentado que a escola tem vindo a desenvolver no âmbito da implementação e desenvolvimento da sua autonomia para a comunidade

Tabela 28.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “práticas de autonomia”

	Unidades de registo	
	N	%
1.7.Práticas de autonomia		
1.7.1. Início: da contratualização à implementação	28	42,42
1.7.2. Estratégias de gestão da implementação do contrato	2	3,03
1.7.3. Áreas negociadas	7	10,60
1.7.4. Desenvolvimento organizacional com a autonomia	25	37,87
1.7.5. Relações com outros	3	4,54
Total	66	100

Os indicadores “início: da contratualização à implementação” (42,42) e “desenvolvimento organizacional com a autonomia” (37,87%) são os que apresentam maior número de unidades de registo. Daqui podemos inferir que a contratualização e a implementação do contratualizado foi bastante importante para a escola e que ainda se encontra bastante presente nas memórias dos protagonistas. Uma vez mais, o desenvolvimento da escola deveu-se bastante à contratualização da autonomia (Costa, 1996; Formosinho & Machado, 2009; 2010).

1.8. Análise da subcategoria resultados

A subcategoria resultados refere-se aos resultados académicos e pessoais dos alunos, bem como ao desafio da responsabilização para a prestação de contas da escola. Esta subcategoria conta com dois indicadores conforme se apresenta nas tabelas abaixo (Tabelas 29 e 30)

Tabela 29.

Indicadores da subcategoria „resultados“

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Da deterioração da escola aos bons resultados dos alunos	Agrega aspetos relativos aos resultados originados pelo trabalho em contrato de autonomia que levou aos bons resultados dos alunos
Valor acrescentado dos resultados para prestação de contas”	Junta aspetos referentes ao valor acrescentado que os resultados trouxeram que não só contribui para a responsabilização e a prestação de contas

Tabela 30.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria „resultados”

	Unidades de registo	
	N	%
1.8.Resultados		
1.8.1.Da deterioração da escola aos bons resultados dos alunos	16	84,21
1.8.2. Valor acrescentado dos resultados para prestação de contas	3	15,78
Total	19	100

Da análise da tabela anterior podemos verificar 84,21% para o indicador "da deterioração da escola aos bons resultados dos alunos" e 15,78% para o indicador "valor acrescentado dos resultados para prestação de contas", o que nos permite inferir que sem contrato de autonomia a escola estaria em condições piores. Também, que os resultados constituem um valor acrescentado encarado como lucro ou retorno para o momento da prestação de contas à tutela.

1.9. Análise da subcategoria mais-valia do contrato de autonomia

A subcategoria mais-valia do contrato de autonomia, refere-se às ideias mencionadas pelos protagonistas que se reportam a mais-valias que os resultados deste contrato de autonomia trouxeram para a escola, e até para a própria comunidade. Esta subcategoria conta com um indicador, da mais-valia dos resultados dos alunos à reiteração do contrato, que se refere à importância do contrato de autonomia nos resultados obtidos pelos alunos, cuja enumeração apresentamos abaixo (Tabela 31).

Tabela 31

Frequência e valor percentual da subcategoria "mais-valia do contrato de autonomia"

	Unidades de registo	
	N	%
1.9. Mais-valia do contrato de autonomia		
1.9.1. Da mais-valia dos resultados dos alunos à reiteração do contrato	9	100
Total	9	100

Este indicador reúne nove unidades de registo, e será mais interessante descrever, analisar e discutir este indicador nos estudos 2 e 3. No entanto, isto permite-nos inferir que os protagonistas consideram uma mais-valia, no sentido sociológico do termo, que se encontra associado a aspetos intrínsecos de determinados fatores, tanto humanos como materiais, do contrato de autonomia para os resultados dos desempenhos académicos dos seus alunos.

2. Análise da categoria Perfis de Liderança

Para a melhor análise dos resultados obtidos, vamos apresentar e discutir a distribuição apurada para cada uma das subcategorias da categoria. Esta agrega aspetos relacionados com a liderança e os processos nela envolvidos e os que se lhe encontram subjacentes.

Apresentamos e discutimos esta segunda categoria, perfis de liderança, segundo uma ordem que reflete os principais processos implicados na prática da liderança e que se expressa na seguinte sequência: aspetos individuais; conceitos de gestão; ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar; delegar; lideranças intermédias; tomadas de decisão; gestão partilhada; responsabilidade partilhada das tarefas; contexto de gestão; planificação estratégica; horizontes temporais.

Na Tabela 32, onde se apresentam as enumerações para cada categoria e subcategoria analisada, podemos ver que para a segunda categoria perfis de liderança, as subcategorias lideranças intermédias e planificação estratégica reúnem a maior quantidade de unidades de registo, 22,70% e 21,62%, respetivamente. A subcategoria aspetos individuais surge, de seguida, em volume de unidade de registo, com 14,05% do total apurado.

Estes são aspetos bastante referidos na literatura científica da especialidade, pois não só a planificação é importante, como o apoio das lideranças intermédias é crucial para a melhoria das escolas (Bolivar, 2012; Day et al., 2011; Leithwood, 2001; Mourshed, 2007; OCDE, 2008). Os aspetos individuais da figura do diretor têm bastante influência na melhoria da escola, o que também se verifica na literatura (Wang, 2010). No entanto, uma explanação mais detalhada destes indicadores torna-se mais produtiva nos estudos 2 e 3 pois a liderança, conforme já referimos, foi um aspeto central no contrato de uma das escolas em estudo (escola B).

Tabela 32.

Subcategorias identificadas para a categoria “perfis de liderança”

	Unidade de registo	
	N	%
2. Perfis de liderança		
2.1. Aspetos individuais	26	14,05
2.2. Conceitos de gestão	20	10,81
2.3. Ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar	14	7,56
2.4. Delegar	3	1,62
2.5. Lideranças intermédias	42	22,70

2.6. Tomadas de decisão	24	12,97
2.7. Gestão partilhada	4	2,16
2.8. Responsabilidade partilhada das tarefas	5	2,70
2.9. Contexto de gestão	3	1,62
2.10. Planificação estratégica	40	21,62
2.11. Horizontes temporais	4	2,16
Total	185	22,29

2.1. Análise da subcategoria aspetos individuais

A subcategoria denomina-se aspetos individuais e integra todas as unidades de registo que se referem às características de personalidade ou aspetos particulares da personalidade da figura do diretor da escola, que assumem grande relevo quando este se relaciona com os outros nas suas tarefas de liderança.

Nesta subcategoria foram identificados quatro indicadores, que passamos a apresentar por ordem de implicação nos aspetos das inter-relações interpessoais e a que demos as denominações e operacionalização que se apresenta na tabela abaixo (Tabelas 33 e 34).

Tabela 33.

Indicadores da subcategoria “aspetos individuais“

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Contrato de autonomia da iniciativa e construído pelos atores educativos	Diz respeito aos aspetos que têm a ver com a construção do contrato por pessoas conscientes e que sabem o que querem e, ainda, que são estas pessoas que vão colocar o contratualizado em prática.
Da complementaridade à colaboração	Foca os aspetos tocantes à complementaridade de ideias e tópicos relacionados com o trabalho colaborativo entre todos os elementos da gestão
Da personalidade aos interesses de cada um	Refere-se a aspetos particulares do carácter, temperamento ou personalidade dos elementos da escola e, ainda, a interesses específicos destes elementos que concorrem para que escola seja um espaço mais fácil de gerir
Personalidade da figura do diretor	Trata de aspetos específicos de personalidade do diretor que, de algum

modo, se destacam nas suas competências de liderança

Tabela 34.

Frequência e valor percentual dos indicadores para a subcategoria „aspectos individuais”

	Unidades de registo	
	N	%
2.1. Aspectos individuais		
2.1.1. Contrato de autonomia parte de pessoas e construído por pessoas	8	30,76
2.1.2. Da complementaridade à colaboração	8	30,76
2.1.3. Da personalidade aos interesses de cada um	5	19,23
2.1.4. Personalidade da figura do diretor	5	19,23
Total	26	100

Os indicadores contrato de autonomia parte de pessoas e construído por pessoas e “da complementaridade à colaboração reúnem, ambos, 30,76% dos resultados apurados. Os indicadores da personalidade aos interesses de cada um e personalidade da figura do diretor reúnem, igualmente, cada um 19,23% das unidades de registo apuradas. Isto leva-nos a inferir que este é um trabalho realizado com “pessoas”, e que coloca a tónica nas relações humanas ou nas relações interpessoais, aspecto muito importante para pôr em prática o contratualizado. Como a comunicação, a troca de ideias e da partilha de opiniões, pois é desta interação que sairão as ideias adequadas para as práticas de gestão para a melhoria da escola (Kouzes e Posner, 1995).

2.2. Análise da subcategoria conceitos de gestão

Esta subcategoria diz respeito a concepções ou ideações pessoais referentes ao conceito de gestão de escola. Nesta subcategoria foram identificados quatro indicadores, que passamos a enunciar por ordem de implicação nas concepções individuais de gestão (Tabelas 35 e 36)

Tabela 35

Indicadores da subcategoria “conceitos de gestão”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Definição de gestão: da dificuldade de definir à liderança e programação”	Agrega aspetos relacionados com a dificuldade em definir a gestão e aspetos relativos à programação das atividades diárias
De liderar a delegar”	Refere-se à ideia de que hoje, em Portugal, a tónica da gestão escolar incide na liderança e ao quanto todos necessitam aprender a delegar noutros algumas funções de liderança
Da gestão ao tempo de reflexão	Foca opiniões de que o gestor deveria ter mais tempo para refletir acerca das tarefas da gestão, não se limitando a executá-las
Liderar: das relações interpessoais ao ensino de qualidade	Aglomera conceções de que gerir uma escola pressupõe contacto humano, no sentido de observar e ouvir todos e o que estes têm a dizer, pois só assim poderá surgir um ensino de qualidade.

Tabela 36.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria **conceitos de gestão**

	Unidades de registo	
	N	%
2.2. Conceitos de gestão		
2.2.1. Definição de gestão: da dificuldade de definir à liderança e programação	3	15
2.2.2. De liderar a delegar	6	30
2.2.3. Da gestão ao tempo de reflexão	1	5
2.2.4. Liderar: das relações interpessoais ao ensino de qualidade	10	50
Total	20	100

Os indicadores identificados com uma percentagem mais elevada de unidades de registo são liderar: das relações interpessoais ao ensino de qualidade, com 50%, metade das unidades de registo apuradas, e “de liderar a delegar”, com 30%. Estes constituem aspetos importantes para compreender as conceções de gestão dos protagonistas que, neste caso, assumem a gestão como um aspeto fortemente ligado à liderança, embora a maioria dos

autores não o faça. Distinguem liderar como o processo de influenciar outros no sentido da obtenção de objetivos comuns (Leithwood & Riehl, 2003), e gerir como a execução de atividades no sentido da manutenção da organização (OCDE, 2008). No entanto, estes indicadores apontam no sentido das relações interpessoais e das lideranças intermédias, circunstância que os gestores ainda se encontravam a consciencializar, pois a figura do Diretor escolar surge com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Os contratos de autonomia haviam sido celebrados em 2007, e estas entrevistas foram realizadas no final de 2012, início de 2013.

2.3. Análise da subcategoria “ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar”

Esta subcategoria diz respeito às capacidades pessoais de relacionamento interpessoal e de supervisão da execução das atividades de outros colaboradores.

Nesta subcategoria foram identificados três indicadores que se apresentam na tabela seguinte (Tabelas 37 e 38).

Tabela 37.

Indicadores da subcategoria “ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Da abertura da direção a todos à supervisão dos processos e procedimentos	Refere-se ao facto da direção da escola ser cada vez mais um espaço aberto
Da presença da figura do diretor à tomada das decisões	Sugere o facto de, hoje, haver uma direção unipessoal, personificada na figura do Diretor, e da sua responsabilização na tomada de decisão
Relações com outros e antecipação de situações	Foca a importância das relações interpessoais e, daí, a necessidade de antecipação de algumas situações a serem resolvidas no futuro

Tabela 38.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria „ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar”

	Unidades de registo	
	N	%
2.3. Ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar		
2.3.1. Da abertura da direção a todos à supervisão dos processos e procedimentos	10	71,42
2.3.2. Da presença da figura do diretor à tomada das decisões	2	14,28
2.3.3. Relações com outros e antecipação de situações	2	14,28
Total	14	100

O indicador “da abertura da direção a todos à supervisão dos processos e procedimentos” agrega 71,42% das unidades de registo desta subcategoria, mais de metade das mesmas. O que leva a inferir que as direções das escolas são participadas cabendo a estas a supervisão da realização das atividades ou a delegação nas lideranças distribuídas ou intermedias (Vidoni & Grasseti, sd).

2.4. Análise da subcategoria “delegar”

A subcategoria “delegar” tem a ver com comportamentos ou atitudes de atribuição de competências a pares, colegas ou colaboradores (também chamadas de lideranças intermédias, ou distribuídas (Vidoni & Grasseti, sd).

Nesta subcategoria foi identificado apenas um indicador, “da delegação à gestão partilhada”, que refere aspetos que se prendem com a delegação de competências em outros, em processos da partilha da gestão por todos os envolvidos na administração da escola (Tabela 39).

Tabela 39.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria „delegar”

	Unidades de registo	
	N	%
2.4. Delegar		
2.4.1. Da delegação à gestão partilhada	3	100
Total	3	100

Este indicador, que conta apenas com três unidades de registo, não deixa de ser importante. Ao delegar competências em outros, estes sentem-se mais envolvidos e, logo, desempenharão melhor as suas atividades e incumbências (Bush & Glover, 2003; Harris, 2002; Leithwood, 2001). A análise deste aspeto nos estudos 2 e 3 parece-nos mais importante pois proporcionar-nos-á uma visão mais contextualizada do conteúdo das unidades de registo aqui apuradas.

2.5. Análise da subcategoria “lideranças intermédias”

A subcategoria “lideranças intermédias” tem a ver com a emergência do papel das lideranças intermedias ou distribuídas (Bush & Glover, 2003) na escola pública, como dos diretores de departamento, de turma, e com o peso que lhe foi sendo atribuído, nas escolas públicas, com contrato de autonomia.

Nesta subcategoria foram identificados sete indicadores que se apresentam nas seguintes duas tabelas (Tabelas 40 e 41).

Tabela 40.

Indicadores da subcategoria “lideranças intermédias”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Importância da liderança intermedia na gestão	Foca a importância que as lideranças intermédias têm vindo a assumir nos processos e procedimentos da gestão da escola pública.
Liderança partilhada”	Remete para a ideia de que a liderança nas escolas se deve partilhar, cada vez mais, com todos os atores educativos competentes para o efeito.
Da supervisão à delegação do líder nas lideranças intermédias	Agrega ideias de que o trabalho do líder também é de supervisão e de acompanhamento das lideranças intermédias.
Lideranças intermédias como apoio aos líderes de topo	Junta opiniões de que as lideranças intermédias devem suportar e complementar o trabalho dos líderes,
Transição para uma cultura de liderança	Aponta para a necessidade da emergência de uma cultura escolar, baseada nas lideranças intermédias.
As lideranças intermédias no contrato de autonomia	Tem a ver com a importância que as lideranças intermédias assumiram nalguns contratos de

autonomia.

Da liderança à transição para a Sugere a urgência da responsabilização das lideranças responsabilização para as intermédias nos processos de gestão da escola lideranças intermédias

Tabela 41.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria lideranças intermédias

	Unidades de registo	
	N	%
2.5. Lideranças intermédias		
2.5.1. Importância da liderança intermedia na gestão	16	38,09
2.5.2.Liderança partilhada	2	4,76
2.5.3.Da supervisão à delegação do líder nas lideranças intermédias	3	7,14
2.5.4.Lideranças intermedias como apoio aos líderes de topo	5	11,90
2.5.5.Transição para cultura de liderança	4	9,52
2.5.6.As lideranças intermédias no contrato de autonomia	4	9,52
2.5.7. Da liderança à transição para responsabilização para as lideranças intermédias	8	19,04
Total	42	100

O indicador “importância da liderança intermedia na gestão” apresenta uma percentagem de 38,09% de unidades de registo e o segundo indicador com mais unidades de registo é “da liderança à transição para responsabilização para as lideranças intermédias”, com 19,04%. Estes resultados relevam a importância das lideranças intermédias na gestão da escola. No entanto, e como já temos vindo a referir, a escola B contratualizou aspetos da liderança, por isso consideramos bastante mais importante uma explanação mais contextualizada destas subcategorias nos estudos 2 e 3 que apresentamos a seguir a este.

2.6. Análise da subcategoria “tomadas de decisão”

A subcategoria “tomadas de decisão” tem a ver com os processos e procedimentos, e ainda lugares e momentos inerentes à tomada de decisão em relação aos aspetos da gestão da escola.

Desta subcategoria emergiram três indicadores que se apresentam e descrevem em seguida (Tabelas 42 e 43).

Tabela 42.

Indicadores da subcategoria “tomadas de decisão”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Tomadas de decisão: desde o ouvir todos à decisão em conjunto ou em colaboração	Tem a ver com os momentos da tomada de decisão e o respetivo envolvimento de todos no processo, quer através da sua participação, quer através da colaboração nas mesmas.
Do tipo e tempo da tomada de decisão aos momentos próprios de tomada de decisão	Refere-se ao tipo de decisão e o momento da tomada de decisão.
Responsabilização das lideranças intermédias e concessão da sua autonomia”	Junta aspetos da autonomia e da responsabilização das lideranças intermédias.

Tabela 43.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “tomadas de decisão”

	Unidades de registo	
	N	%
2.6. Tomadas de decisão		
2.6.1. Tomadas de decisão: desde o ouvir todos à decisão em conjunto ou em colaboração	11	45,83
2.6.2. Do tipo e tempo da tomada de decisão aos momentos próprios de tomada de decisão	10	41,66
2.6.3. Responsabilização das lideranças intermédias e concessão da sua autonomia	3	12,5
Total	24	100

O indicador “tomadas de decisão: desde o ouvir todos à decisão em conjunto ou em colaboração” apresenta uma prevalência de 45,83%, logo seguido do indicador “do tipo e tempo da tomada de decisão aos momentos próprios de tomada de decisão”, com 41,83% de unidades de registo apuradas. As tomadas de decisão são momentos de grande importância nos processos de gestão escolar. Associados a este processo, encontram-se o tipo de decisão,

os momentos de tomada de decisão e a importância e a responsabilização crescente das lideranças intermédias nestes processos (Bush & Glover, 2003).

2.7. Análise da subcategoria “gestão partilhada”

A subcategoria “gestão partilhada” tem a ver com o envolvimento dos colaboradores e colegas na prática de gestão e processos e procedimentos de gestão da escola.

Nesta subcategoria foi identificado um indicador, “da tomada de decisão com outros à responsabilização da tomada de decisão”, que diz respeito ao envolvimento de todos na tomada de decisão e à responsabilização das tomadas de decisão (Tabela 44).

Tabela 44.

Indicador para a subcategoria “gestão partilhada”

	Unidades de registo	
	N	%
2.7. Gestão partilhada		
2.7.1. Da tomada de decisão com outros à responsabilização da tomada de decisão	4	100
Total	4	100

Neste indicador contámos quatro unidades de registo, o que consideramos um valor muito residual. A tomada de decisão partilhada e a sua responsabilização são aspetos muito importantes na liderança e na gestão das escolas, mais especificamente na responsabilização das lideranças intermédias (Bush & Glover, 2003). Face aos resultados obtidos, este será um outro aspeto a que daremos o devido destaque nos estudos 2 e 3 da presente investigação.

2.8. Análise da subcategoria “responsabilidade partilhada das tarefas”

A subcategoria “responsabilidade partilhada das tarefas” tem a ver com a atribuição de responsabilidade aos colegas e colaboradores, na execução das tarefas em que se envolvem.

Desta subcategoria emergiu um indicador, “da tomada de decisão com outros à responsabilização partilhada”, que refere a partilha com outros nas tomadas de decisão e a partilha com outros da responsabilização pelas tomadas de decisão, o que envolve a

distribuição dos processos de tomada de decisão por todos e pelas lideranças intermédias, principalmente (Tabela 45).

Tabela 45.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “responsabilidade partilhada das tarefas”

	Unidades de registo	
	N	%
2.8. Responsabilidade partilhada das tarefas		
2.8.1. Da tomada de decisões partilhada à responsabilização partilhada	5	100
Total	5	100

Este indicador agrega cinco unidades de registo, e assemelha-se bastante ao indicador da subcategoria anterior (ver Tabela 40). No entanto, apresenta algumas *nuances* que nos parece mais pertinente serem exploradas nos estudos 2 e 3.

2.9. Análise da subcategoria “contexto de gestão”

A subcategoria “contexto de gestão” refere-se aos espaços e tempos em que as funções de gestão devem acontecer.

Desta subcategoria emergiu um indicador, “do conhecimento das pessoas à pessoa no sítio certo”, que se refere à ideia de que o melhor conhecimento das competências e atributos de personalidade dos membros da equipa de trabalho é crucial para uma melhor gestão da escola (Tabela 46).

Tabela 46.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “contexto de gestão”

	Unidades de registo	
	N	%
2.9. Contexto de gestão		
2.9.1. Do conhecimento das pessoas à pessoa no sítio certo	3	100
Total	3	100

Este indicador agrega três unidades de registo apuradas e, tal como os indicadores das duas últimas subcategorias anteriores, tem maior pertinência ser explorado nos respetivos contextos em que emerge, nos estudos 2 e 3.

2.10. Análise da subcategoria “planificação estratégica”

A subcategoria “planificação estratégica” diz respeito à organização que segue um plano e objetivos, num espaço e num tempo.

Desta subcategoria emergiram 10 indicadores que passamos a apresentar e analisar nas tabelas seguintes (Tabelas 47 e 48).

Tabela 47.

Indicadores da subcategoria “planificação estratégica”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Planificar é projetar”	Junta as ideias que referem que projetar é a função primeira da planificação.
Da preparação à valorização das pessoas	Elenca ideias referidas por alguns protagonistas, de que preparar e valorizar a s pessoas são aspetos importantes na planificação.
Planificar é flexibilizar	Aglomera ideias referida por alguns protagonistas, de que planificar requer flexibilização ou ajuste constante dos processos e procedimentos.
Contrato de autonomia e planificação por objetivos	Estrutura ideias referidas por alguns protagonistas de que o contrato de autonomia foi responsável por uma planificação por objetivos.
Planificar é antecipar	Organiza ideias referidas por alguns protagonistas, onde o processo de planificação se encontra imediatamente relacionado com a antecipação das situações.
Planificar é supervisionar	Diz respeito à opinião manifestada de que o planeamento está diretamente relacionado com a supervisão das atividades de gestão

	da escola.
Planificar é ter uma visão do real	Congrega as ideias de que a planificação deve acontecer sobre uma visão real da escola.
Planificar é organizar	Refere que planificar e organizar convergem no mesmo sentido.
Planificar é construir um Conselho Pedagógico eficaz”	Agrega as ideias de que, havendo um Conselho Pedagógico a funcionar em pleno, este será responsável pela planificação.
Planificar é definir funções e competências	Junta ideias de que uma boa planificação pressupõe uma boa definição de funções e competências dos envolvidos no processo da gestão.

Tabela 48.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “planificação estratégica“

	Unidades de registo	
	N	%
2.10. Planificação estratégica		
2.10.1. Planificar é projetar	5	12,5
2.10.2. Da preparação à valorização das pessoas	7	14
2.10.3. Planificar é flexibilizar	2	5
2.10.4. Contrato de autonomia levou à planificação por objetivos	3	7,5
2.10.5. Planificar é antecipar	10	25
2.10.6. Planificar é supervisionar	2	5
2.10.7. Planificar é ter visão real	1	2,5
2.10.8. Planificar é organizar	1	2,5
2.10.9. Planificar é construir um Conselho Pedagógico eficaz	1	2,5
2.10.10. Planificar é definir funções e competências	8	20
Total	40	100

O indicador com mais unidades de registo é “planificar é antecipar” com 25% do total apurado; em segundo lugar surge o indicador “da preparação à valorização das pessoas”, com 14%; o terceiro indicador em número de referências é “planificar é projetar” com 12,5%; e o indicador “contrato de autonomia levou à planificação por objetivos” junta 7,5% das unidades de registo apuradas. Estes indicadores remetem para as questões ligadas à metodologia de trabalho de projeto, nomeadamente para a parte da planificação que estrutura toda a sequência

do trabalho a desenvolver para a boa prossecução dos objetivos do trabalho (Barbier, 1993; Guerra, 2006; Serrano, 2010).

2.11. Análise da subcategoria “horizontes temporais”

A subcategoria “horizontes temporais” tem a ver com a antecipação temporal das atividades perspectivadas.

Desta subcategoria emergiu um indicador, “projeção no tempo”. Este refere-se à capacidade que os líderes devem ter de projetar, no tempo, a unidade de gestão escolar, antecipando alterações várias e contextos socioeconómicos diversos, bem como conjeturas estruturais distintas (Tabela 49).

Tabela 49.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “horizontes temporais”

	Unidades de registo	
	N	%
2.11. Horizontes temporais		
2.11.1.projeção no tempo	4	100
Total	4	100

Este indicador conta apenas com quatro unidades de registo. No entanto, na altura da análise de conteúdo pareceu-nos pertinente agregar, num indicador próprio, os segmentos de texto que faziam referência a este aspeto pois fazia parte da entrevista, e também nos pareceu relevante para a descrição dos nossos dados. À semelhança do que pretendemos fazer com resultados apresentados anteriormente, também estes serão analisados nos estudos 2 e 3.

3.Análise da categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”

Para a melhor análise e compreensão dos resultados obtidos, vamos apresentar e discutir a distribuição apurada para cada uma das subcategorias da categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”. Esta engloba todos os aspetos referentes à prestação e planeamento do serviço educativo.

Esta terceira categoria merece a nossa análise, através da sua apresentação e discussão, por uma ordem que reflita os procedimentos envolvidos na prestação do serviço educativo e planeamento educativo e que se expressa de acordo com a seguinte sequência: práticas de ensino; monitorização das aprendizagens; avaliação das aprendizagens.

Esta categoria desdobou-se em apenas em três subcategorias. Na Tabela 50 que se apresenta a seguir, podemos ver a distribuição das subcategorias que emergiram desta terceira categoria.

Tabela 50.

Subcategorias identificadas na categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”

	Unidade de registo	
	N	%
3. Prestação do serviço educativo/planeamento educativo		
3.1. Práticas de ensino	50	46,73
3.2. Monitorização das aprendizagens	26	24,29
3.3. Avaliação das aprendizagens	31	28,97
Total	107	12,90

A subcategoria “práticas de ensino” é a que agrega maior número de unidades de registo com uma percentagem de 46,73%. A segunda subcategoria em que esta categoria se desdobou, “avaliação das aprendizagens”, regista 28,97% das unidades de registo, e na última, “monitorização das aprendizagens”, foram apurados 24,29% do total de referências identificadas nesta subcategoria.

A lei nº31/2001, de 20 de dezembro, que institui o atual modelo de avaliação de escolas em Portugal, acarretou preocupações que, pese embora não estivessem ausentes das escolas portuguesas, não estavam tão organizadas nem se tornavam tão concisas como o que foi instituído por esta lei. Várias são as preocupações que emergem nas escolas, não só para com o Projeto Educativo e com os outros instrumentos de gestão das escolas em Portugal (plano de atividades e plano orçamental), como também com a planificação e a prestação do serviço educativo (Pacheco, 2010). As práticas, a monitorização e a avaliação emergem como estratégias para melhorar o ensino (Faubert, 2009; Marchesi, 2001).

3.1. Análise da subcategoria “práticas de ensino”

A subcategoria “práticas de ensino” tem a ver com a diversidade de medidas ou atividades desenvolvidas e implementadas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Desta subcategoria emergiram 4 indicadores que se apresentam abaixo (Tabelas 51 e 52).

Tabela 51.

Indicadores da subcategoria “práticas de ensino”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Articulações pontuais ou colaborações	Junta ideias que remetem para todas as articulações possíveis e viáveis.
Das adaptações à supervisão e acompanhamento	Agrega conceções que remetem para os vários momentos da avaliação da articulação do currículo.
Das experimentações ao órgão de gestão da articulação curricular	Este indicador aglomera ideias referentes às questões relacionadas com a articulação vertical do currículo, e a criação de órgão para esta gestão específica.
Do ensino às várias estratégias de apoio aos alunos	Agregação de várias estratégias para melhorar ensino/aprendizagem dos alunos.

Tabela 52.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria práticas de ensino

	Unidades de registo	
	N	%
3.1. Práticas de ensino		
3.1.1. Articulações pontuais ou colaborações	8	16
3.1.2. Das adaptações à supervisão e acompanhamento	4	8
3.1.3. Das experimentações ao órgão de gestão da articulação curricular	21	42
3.1.4. Do ensino às várias estratégias de apoio aos alunos	17	34
Total	50	100

Antes de avançarmos pela análise e discussão dos indicadores desta subcategoria, gostaríamos de salientar que entre os aspetos que mereceram a atenção na contratualização da escola, destacou-se a articulação curricular.

O currículo corresponde a um plano de estudos ou a um programa estruturado e organizado a partir de conteúdos e atividades de cada disciplina (Pacheco, 1996). No entanto, este pode, por vezes, estar desarticulado das necessidades da vida moderna, ou por falta de comunicação entre as várias disciplinas (Carvalho, 2006). O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, trouxe uma visão de currículo como um “conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.” (p.258). Assim, surgem as noções de adequação aos contextos dos alunos, da flexibilidade ou gestão flexível das aprendizagens e da inovação curricular (Carvalho, 2006).

Os indicadores com mais percentagens de unidades de registo são “das experimentações ao órgão de gestão da articulação curricular”, com 42%, e “do ensino às várias estratégias de apoio aos alunos”, com 34% do total apurado. Estes resultados remetem, diretamente, para a articulação curricular e gestão flexível do currículo. Nesta fase da investigação não vamos explorar, com mais profundidade, estes indicadores, e fá-lo-emos nos estudos subsequentes (2 e 3).

3.2. Análise da subcategoria “monitorização das aprendizagens”

A subcategoria “monitorização das aprendizagens” refere-se a atividades com vista ao acompanhamento ou verificação das aprendizagens feitas pelos alunos.

Desta subcategoria emergiram 6 indicadores que passamos a apresentar (Tabelas 53 e 54).

Tabela 53.

Indicadores da subcategoria “monitorização das aprendizagens”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Da criação de equipa para monitorização, à análise dos resultados	Junta ideias relativas à avaliação trimestral da articulação do currículo e dos mecanismos de acompanhamento e

	supervisão do seu cumprimento.
Criação de comissões de articulação curricular e elaboração de documentos	Excertos relativos a <i>démarches</i> criadas para articulação vertical e horizontal (documentos estruturantes e comissão de acompanhamento).
Conselho Pedagógico com funções apenas técnicas	Descreve funções Conselho Pedagógico.
Supervisão das atividades letivas	Descreve os processos de supervisão das atividades letivas.
Das lideranças intermédias aos mecanismos de monitorização e acompanhamento.	Descreve os papéis da liderança intermédia nos processos de acompanhamento e supervisão.
Aferição do ensinado e aprendido	Menciona estratégias de aferir resultados dos alunos.

Tabela 54.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “monitorização das aprendizagens”

	Unidades de registo	
	N	%
3.2. Monitorização das aprendizagens		
3.2.1. Da criação de equipa para monitorização à análise dos resultados	6	23,07
3.2.2. Criação de comissão de articulação curricular e elaboração de documento	12	46,15
3.2.3. Conselho Pedagógico com funções apenas técnicas	1	3,84
3.2.4. Supervisão das atividades letivas	2	7,69
3.2.5. Das lideranças intermédias aos mecanismos de monitorização e acompanhamento	3	11,53
3.2.6. Aferição do ensinado e aprendido	2	7,69
Total	26	100

Os indicadores com maior prevalência são a “criação de comissão de articulação curricular e elaboração de documento”, com 46,15% dos resultados apurados, e “da criação de equipa para monitorização à análise dos resultados”, com 23,07%. O indicador “das lideranças intermédias aos mecanismos de monitorização e acompanhamento” obteve 11,53% do total. Estes resultados permitem-nos inferir que as práticas educativas e a avaliação do que é efetivamente ensinado e aprendido assume um papel importante ou central nas atividades

das escolas. Ainda, que a gestão flexível do currículo se reveste de uma importância basilar (Alonso, Alaiz & Peralta, 2001). No entanto, mais uma vez chamamos a atenção que a análise por escolas e protagonistas será mais rica para a compreensão destas temáticas (ver estudos 2 e 3).

3.3. Análise da subcategoria “avaliação das aprendizagens”

E a subcategoria “avaliação das aprendizagens” tem a ver com atividades com vista à aferição das aprendizagens feitas pelos alunos.

Desta subcategoria emergiram 6 indicadores, que se apresentam nas Tabelas 55 e 56.

Tabela 55.

Indicadores da subcategoria “avaliação das aprendizagens”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
O contrato de autonomia fez reforçar a avaliação das aprendizagens”	Refere aspetos ligados às novas formas de avaliação das aprendizagens introduzidas pelo contrato de autonomia.
Da congruência entre “dado” e “avaliado”, à flexibilização dos procedimentos”	Explora as regras e instrumentos da congruência entre lecionado e avaliado, e o cumprimento dos programas do currículo nacional.
Da avaliação constante, ao rigor, validade e fidelidade	Agrega as diversas metodologias de avaliação, aferição e comparação de resultados dos alunos.
Dos planos para alunos em condições especiais à transmissão da informação entre todos	Apresenta todas as estratégias de apoios, sua avaliação, registo e acompanhamento.
Do papel dos intervenientes, aos vários elementos e parâmetros de avaliação	Descrição dos vários momentos de organização e planificação das intervenções no espaço e no tempo e das lideranças intermédias e professores.
Da avaliação à auto-avaliação para monitorizar as aprendizagens dos alunos	Apresenta as várias monitorizações à avaliação e dos respetivos processos.

Tabela 56.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “avaliação das aprendizagens”

	Unidades de registo	
	N	%
3.3. Avaliação das aprendizagens		
3.3.1.O contrato de autonomia fez reforçar a avaliação das aprendizagens	1	3,22
3.3.2.Da congruência entre dado e avaliado à flexibilização dos procedimentos	4	12,90
3.3.3.Da avaliação constante ao rigor, validade e fidelidade	7	22,58
3.3.4.Dos planos para alunos em condições especiais à transmissão da informação entre todos	8	25,80
3.3.5.Do papel dos intervenientes aos vários elementos e parâmetros de avaliação	6	19,35
3.3.6.Da avaliação à auto-avaliação para monitorizar as aprendizagens dos alunos	5	16,12
Total	31	100

Os indicadores mais salientes da tabela acima são “dos planos para alunos em condições especiais à transmissão da informação entre todos”, com 25,80% do total apurado, “da avaliação constante ao rigor, validade e fidelidade”, com 22,58%, “do papel dos intervenientes aos vários elementos e parâmetros de avaliação”, com 19,35%, e “da avaliação à auto-avaliação para monitorizar as aprendizagens dos alunos”, com 16,12%. Para além de nos remeterem para o contratualizado, estes indicadores encaminham, igualmente, para o avaliação externa das escolas operacionalizada através da lei nº 31/2001, de 20 de dezembro e posta em prática pela IGEC e também para a gestão flexível do currículo (Alonso, Alaiz & Peralta, 2001). Mais uma vez acrescentamos que a análise por escolas e protagonistas se apresentará, posteriormente, mais rica e fundamentada (ver estudos 2 e 3).

4. Análise da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”

Para a melhor análise dos resultados por nós obtidos, vamos apresentar e discutir a distribuição apurada para cada uma das subcategorias da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, que referimos acima.

As subcategorias identificadas para esta quarta categoria estão organizadas por ordem de importância das relações entre modelos organizacionais de gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos. São os seguintes: cultura da escola; identidade própria; resultados dos alunos; monitorização dos resultados dos alunos; desenvolvimento profissional; práticas de desenvolvimento organizacional; Validação das práticas.

Na Tabela 57 podemos analisar as diversas subcategorias que emergiram do desdobramento desta categoria em estudo, bem como as frequências absolutas e respetivas percentagens.

Tabela 57.

Subcategorias identificadas na categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”

	Unidade de registo	
	N	%
4. Relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos		
4.1. Identidade própria	6	2,75
4.2. Cultura da escola	35	16,05
4.3. Resultados dos alunos	32	14,67
4.4. Monitorização dos resultados dos alunos	7	3,21
4.5. Validação das práticas	6	2,75
4.6. Desenvolvimento profissional	25	11,46
4.7. Práticas de desenvolvimento organizacional	107	49,08
Subtotal	218	26,27

A primeira subcategoria a emergir em valor relativo e percentual foi “práticas de desenvolvimento organizacional”, com 49,08% das unidades de registo apuradas. De seguida, “cultura da escola”, com 16,05%. Em terceiro lugar “resultados dos alunos”, com 14,67%, seguido de “desenvolvimento profissional”, com 11,46%. O indicador “monitorização dos resultados dos alunos” apresenta 3,21% dos resultados apurados e, por últimos, temos dois indicadores: “identidade própria” e “validação das práticas”, ambos com 2,75%.

Esta categoria reuniu unidades de registo que apresentam relações entre modelos organizacionais de gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos, conforme havíamos já referido, anteriormente no capítulo V (da metodologia). Engloba ainda uma série de segmentos de texto que referem aspetos relacionados com o desenvolvimento organizacional fora do contrato de autonomia, ao abrigo de outra legislação (aqui não

estudada), ou na consequência indireta da contratualização (Glatter, 1995; Lima, 2009; Vicente, 2004).

Parece-nos importante sublinhar que a subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional” assume cerca de metade dos segmentos de texto desta categoria, o que vai ao encontro dos aspetos das abordagens do desenvolvimento organizacional referidos pelos autores, desde Elton Mayo até à mais recente visão democrática das organizações (Costa, 1996).

4.1. Análise da subcategoria “identidade própria”

A subcategoria “identidade própria” tem a ver com valores, práticas ou procedimentos que caracterizam uma determinada organização.

Desta subcategoria surgiu apenas um indicador, “sentimento de pertença”, que passamos a apresentar de seguida (Tabela 58).

Tabela 58.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “identidade própria”

	Unidades de registo	
	N	%
4.1. Identidade própria		
4.1.1.Sentimento de pertença	6	100
Total	6	100

Este indicador, “sentimento de pertença”, que reúne 6 unidades de registo, reporta-se ao sentido de identidade tão característico do conceito de cultura, da escola neste caso. Mais uma vez cremos que a análise deste indicador segundo outros pontos de vista pode ser mais aprofundada, o que será feito nos estudos 2 e 3 da presente investigação.

4.2. Análise da subcategoria “cultura da escola”

A subcategoria “cultura da escola” tem a ver com o sentido de pertença que é sentido pelos indivíduos de uma escola.

Desta subcategoria emergiram os 5 indicadores que apresentamos de seguida (Tabelas 59 e 60).

Tabela 59.

Indicadores da subcategoria "cultura da escola"

Denominação dos indicadores	Operacionalização
O contrato de autonomia permitiu dar azo àquilo que já se fazia	Agrega as ideias do que o contrato de autonomia veio apenas legitimar tudo o que já se fazia antes.
Existência de uma cultura de auto-avaliação e de monitorização	Conceções de que a escola, desde o seu início, tem postura inovadora de avaliação e monitorização.
Do símbolo da escola às características das pessoas	Excertos que apontam para um valor simbólico da escola, construído por todos os que se encontram a ela ligados.
Da especificidade da escola às respostas dadas	Referência de que a cultura é transmitida internamente, o que permite desenvolver respostas diferentes de outras escolas.
Da importância do contrato de autonomia à interiorização e continuidade"	Descrições sobre a valorização do CA e sua interiorização, que se traduzem em formas de trabalhar muito próprias.

Tabela 60.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria cultura da escola"

	Unidades de registo	
	N	%
4.2. Cultura da escola		
4.2.1.O contrato de autonomia permitiu dar azo àquilo que já fazíamos	4	11,42
4.2.2.Desde o início que temos cultura de auto-avaliação e monitorização	15	42,85
4.2.3. Do símbolo da escola às características das pessoas	7	20
4.2.4.Da especificidade da escola às respostas	4	11,42
4.2.5.Da importância do contrato de autonomia à interiorização e continuidade	5	14,28
Total	35	100

Os indicadores que apresentaram maior número de unidades de registo foi "desde o início que temos cultura de auto-avaliação e monitorização", com 42,85% do total apurado; "do símbolo da escola às características das pessoas", com 20%; "da importância do contrato

de autonomia à interiorização e continuidade”; com 14,28%. Ambos os indicadores: “o contrato de autonomia permitiu dar azo áquilo que já fazíamos” e “da especificidade da escola às respostas”, reuniram a mesma percentagem de unidades de registo apuradas, 11,42%.

A cultura da escola, neste caso na especificidade da auto-avaliação, é o indicador apurado com mais segmentos de texto. A cultura é entendida como todos os hábitos, crenças, valores, tradições e inter-relações que caracterizam determinada organização (Vicente, 2004). O trabalho de Costa (1996) remete inclusivamente para um modelo de escola como cultura. Os restantes indicadores apurados nesta subcategoria remetem, igualmente, para estas noções.

4.3. Análise da subcategoria “resultados dos alunos”

A subcategoria ”resultados dos alunos” refere-se aos produtos das aprendizagens apresentadas pelos alunos.

Desta subcategoria emergiram os 4 indicadores que passamos a apresentar e a descrever (Tabelas 61 e 62).

Tabela 61.

Indicadores da subcategoria ”resultados dos alunos”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Contrato de autonomia e metas de gestão assentes nas lideranças intermédias	Elenco das medidas, técnicas, estratégias e instrumentos para a melhoria dos resultados dos alunos.
Ausência de metodologia ao nível do contrato de autonomia”	Elucidação das metodologias de trabalho nada subjacente ao CA.
Do conjunto de medidas do contrato de autonomia à melhoria dos resultados	Explicitação das várias medidas ao abrigo do CA para melhorar resultados alunos.
Das aprendizagens basilares, treino diário e projetos, à constância dos resultados	Apresentação (ilustrativa) das medidas que ajudaram à melhoria dos resultados e à sua manutenção.

Tabela 62.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria "resultados dos alunos"

	Unidades de registo	
	N	%
4.3.Resultados dos alunos		
4.3.1. Contrato de autonomia trouxe metas e gestão assente nas lideranças intermédias	3	9,37
4.3.2. Nenhuma metodologia ao nível do contrato de autonomia	5	15,62
4.3.3. Do conjunto de medidas do contrato de autonomia à melhoria dos resultados	15	46,87
4.3.4. Das aprendizagens basilares, treino diário, projetos à constância dos resultados	9	28,12
Total	32	100

Os indicadores com maiores prevalências em segmentos de texto são: “do conjunto de medidas do contrato de autonomia à melhoria dos resultados”, com 46,87%; “das aprendizagens basilares, treino diário, projetos à constância dos resultados”, com 28,12%; “nenhuma metodologia ao nível do contrato de autonomia”, com 15,62% do total apurado. Estes indicadores sugerem ideias diferentes para a justificação dos resultados dos alunos. Acreditamos que a descrição destes indicadores por escola e por protagonista proporcionará uma aproximação mais aprofundada e mais esclarecedora dos resultados que obtivemos.

4.4. Análise da subcategoria “monitorização dos resultados dos alunos”

A subcategoria “monitorização dos resultados dos alunos” refere-se ao acompanhamento dos resultados escolares dos alunos, com vista a avaliar o que foi desenvolvido e implementado e os resultados finais que os alunos obtiveram.

Desta subcategoria emerge, somente, um indicador, “acompanhamento e supervisão”, cuja enumeração se apresenta abaixo (Tabela 63).

Tabela 63.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria "monitorização dos resultados dos alunos"

	Unidades de registo	
	N	%
4.4. Monitorização dos resultados dos alunos		
4.4.1.Acompanhamento e supervisão	7	100
Total	7	100

Este indicador "acompanhamento e supervisão" apresenta 7 unidades de registo. A sua especificação por escola trazer-nos à uma descrição mais profunda e compreensiva (ver estudos 2 e 3).

4.5. Análise da subcategoria "validação das práticas"

A subcategoria "validação das práticas" tem a ver com processos e procedimentos que permitem que a organização no seu todo e os indivíduos nela envolvidos cresçam, e que a produção de resultados escolares positivos e de sucesso se torne mais forte e mais auto-eficaz.

Desta subcategoria emergiu apenas um indicador, "avaliação externa para validação das práticas" que passamos a apresentar (Tabela 64).

Tabela 64.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria "validação das práticas"

	Unidades de registo	
	N	%
4.5. Validação das práticas		
4.5.1.Avaliação externa para validação das práticas	6	100
Total	6	100

Este indicador apresenta seis unidades de registo, e a sua importância será mais destacada e revelada quando analisado segundo outras perspetivas, o que faremos oportunamente na presente investigação.

4.6. Análise da subcategoria “desenvolvimento profissional”

A subcategoria “desenvolvimento profissional” tem a ver com aspetos e processos de avaliação e aferição que permitem ajuizar se o que foi desenvolvido e implementado está a surtir efeitos.

Desta subcategoria emergiram os 4 indicadores apresentados nas tabelas abaixo (Tabelas 65 e 66).

Tabela 65.

Indicadores da subcategoria “desenvolvimento profissional”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Da capacidade de assumir riscos ao desenvolvimento profissional em função do contrato de autonomia	Especifica aspetos relacionados com o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os profissionais envolvidos na escola.
Da estabilidade do quadro ao desenvolvimento profissional	Ilustração dos aspetos da estabilidade no desenvolvimento profissional.
O contrato de autonomia e as mudanças na sociedade	Sugere a relação entre o desenvolvimento da escola (e o surgimento deste CA) e todas as alterações sociais dos últimos anos.
Da formação nas reuniões internas à formação uns pelos outros	Elucida acerca da aprendizagem uns com os outros internamente e na aposta na formação profissional.

Tabela 66.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “desenvolvimento profissional”

	Unidades de registo	
	N	%
4.6. Desenvolvimento profissional		
4.6.1. Da capacidade de assumir riscos ao desenvolvimento profissional em função do contrato de autonomia	11	44
4.6.2. Da estabilidade do quadro ao desenvolvimento profissional	7	28
4.6.3. O contrato de autonomia e as mudanças na sociedade	3	12
4.6.4. Da formação nas reuniões internas à formação uns pelos outros	4	16
Total	25	100

Quase metade das unidades de registo encontra-se no indicador “da capacidade de assumir riscos ao desenvolvimento profissional em função do contrato de autonomia”, 44% do total apurado. Segue-se o indicador “da estabilidade do quadro ao desenvolvimento profissional”, com 28%. Em terceiro lugar emerge o indicador “da formação nas reuniões internas à formação uns pelos outros”, com 16%. E, finalmente, o indicador “o contrato de autonomia e as mudanças na sociedade”, com 12% do total apurado. Esta subcategoria remete-nos para as várias situações de desenvolvimento profissional dos colaboradores da escola que se encontram especificados nos respetivos indicadores emergentes, o que contempla o vasto leque de situações que têm proporcionado este desenvolvimento (Wang, 2010).

4.7. Análise da subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”

A subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional” prende-se com o crescimento profissional e ganhos de autoeficácia e autoconfiança por parte dos profissionais na implementação das suas práticas.

Desta subcategoria emergiram 11 indicadores. Estes apresentam-se nas tabelas seguintes (Tabelas 67 e 68).

Tabela 67.

Indicadores da subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Da gestão do orçamento à contabilidade analítica	Descrição da análise dos gastos e do custo aluno.
Escola sempre em busca de soluções independentemente do contrato de autonomia	Explicação das formas de resolver as situações da escola.
Assiduidade docente enão docente	Explicação da agilização do trabalho entre docentes e não docentes com vista ao cumprimento dos programas.
O ganho de importância das lideranças intermédias	Análise do trabalho de envolvimento das lideranças intermédias na gestão da escola.
Primeiro organizar a escola, depois trabalhar	Agrega as ideias referentes a todo o trabalho desenvolvido na escola, com vista à

	preparação do trabalho a desenvolver.
Organização da escola ao abrigo do contrato de autonomia”	Junta todos os aspetos relativos à estruturação da escola embora de forma não totalmente direta ao CA, mas pelos desafios por ele lançados.
Formação a nível não docente	Desenvolve os procedimentos necessários a serem tomados para a formação profissional a nível não docente.
Boa organização curricular e pedagógica deu bons resultados”	Refere todos os aspetos da organização curricular desenvolvida pela escola e como isso originou os bons resultados dos alunos.
Da valorização dos alunos ao envolvimento dos pais”	Explica todo o trabalho desenvolvido em processos de envolvimento dos pais na educação dos seus filhos.
Muitas práticas devidas ao contrato de autonomia”	Explica muitas práticas desenvolvidas não devido à contratualização mas por inerência ao contrato de autonomia.
Desenvolvimento e implementação de mais projetos”	Descrição de novos projetos assumidos pela escola.

Tabela 68.

Frequência e valor percentual dos indicadores da subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”

	Unidades de registo	
	N	%
4.7. Práticas de desenvolvimento organizacional		
4.7.1.Da gestão do orçamento à contabilidade analítica	7	6,54
4.7.2.Escola sempre em busca de soluções independentemente do contrato de autonomia	7	6,54
4.7.3.Assiduidade docente não docente	14	13,08
4.7.4.O ganho de importância das lideranças intermédias	8	7,47
4.7.5. Primeiro organizar a escola depois trabalhar	8	7,47
4.7.6. Organização da escola ao abrigo do contrato de autonomia	8	7,47
4.7.7.Formação a nível não docente	5	4,67
4.7.8.Boa organização curricular e pedagógica deu bons resultados	10	9,34
4.7.9.Da valorização dos alunos ao envolvimento dos pais	15	14,01

4.7.10.Muitas práticas devidas ao contrato de autonomia	12	11,21
4.7.11.Desenvolvimento e implementação de mais projetos	13	12,14
Total	107	100

A categoria “modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” (N=218) é a categoria com mais unidades de registo a seguir à categoria “contrato de autonomia” (N=248) e a subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional” é a subcategoria que mais segmentos de texto reúne (N=107), logo seguida da subcategoria “negociação do contrato de autonomia” (N=73).

Esta subcategoria remete-nos para várias práticas de desenvolvimento organizacional que ocorrem na escola com CA, embora estas não aconteçam imediatamente sob o jugo do CA. Os indicadores desta subcategoria distribuem-se entre os 14,01% e os 6,54%, ou seja, uma flutuação quantitativa de segmentos de texto pouco significativa.

Ora vejamos o indicador com mais unidades de registo é “da valorização dos alunos ao envolvimento dos pais”, com 14,01% das unidades de registo. Segue-se o indicador “assiduidade docente não docente”, com 13,08%, e tanto o indicador “desenvolvimento e implementação de mais projetos” como “muitas práticas devidas ao contrato de autonomia” apresentam 12,14%. Estes resultados denotam uma tendência para a abordagem do desenvolvimento organizacional e todos os seus aspetos constituintes (Chambel & Curral, 2008; Ferreira, Neves & Caetano, 2001; Ghilardi & Spallarossa, 1991; Vicente, 2004).

5. Análise da categoria “perspetivas de futuro”

Passamos a apresentar e discutir a distribuição apurada para cada uma das subcategorias da categoria. Esta categoria, reporta-se às perspetivas dos protagonistas em relação às emanações futuras do MEC, referentes aos contratos de autonomia e foi designada de “perspetivas de futuro”.

As subcategorias identificadas para a quinta categoria, “perspetivas de futuro”, e organizadas por ordem de expectativas dos protagonistas em relação às emanações futuras do MEC, referentes aos contratos de autonomia são: ganhos e perdas; novas diretrizes: expectativas; contratos de autonomia e evolução das políticas educativas.

Como podemos verificar, a subcategoria “novas diretrizes” obtém a percentagem mais elevada de unidades de registo, 32,42%. A segunda subcategoria com mais resultados apurados é “perdas e ganhos” com 13,88%. A seguinte é a subcategoria “CA e envolvimento nas políticas educativas” com 9,72% dos resultados apurados. Destas subcategorias emergentes nas quais se desdobraram a categoria “perspetivas de futuro” já podemos verificar e inferir que não existe consenso nas escolas e nos protagonistas quanto ao futuro deste trabalho desenvolvido.

Quanto aos respetivos indicadores identificados passamos a apresentá-los, descrevendo-os e enumerando-os.

5.1. Análise da subcategoria “ganhos e perdas”

A subcategoria “ganhos e perdas” tem a ver com ideias que sustentam o pressuposto segundo o qual a escola irá perpetuar, no tempo, o que aprendeu com assinatura do contrato de autonomia.

Desta subcategoria emergiu apenas o indicador “perpetuação do desenvolvido com contrato de autonomia no tempo”.

Tabela 69

Frequência e valor percentual do indicador “perpetuação do desenvolvido com contrato de autonomia no tempo”

	Unidades de registo	
	N	%
5.1. Ganhos e perdas		
5.1.1. Perpetuação do desenvolvido com contrato de autonomia no tempo	10	100
Total	10	100

Este indicador conta com 10 segmentos de texto e a sua melhor análise será nos estudos 2 e 3 .

5.2. Análise da subcategoria “novas diretrizes”

A subcategoria ” novas diretrizes” refere-se à antecipação positiva, negativa ou neutra, dos indivíduos em relação às emanações futuras do Ministério da Educação.

Desta subcategoria emergiram os seguintes 3 indicadores (Tabelas 70 e 71).

Tabela 70.

Indicadores da subcategoria ” novas diretrizes”

Denominação dos indicadores	Operacionalização
Ganhos e benefícios para a escola	Agrega várias ideias em função dos benefícios para a escola perante os desafios futuros do Legislador.
Expetativas positivas	Junta ideias de caráter positivo quanto à continuidade do trabalho.
Expetativas negativas	Congrega ideias de caráter positivo quanto à continuidade do trabalho

Tabela 71.

Frequência e valor percentual dos indicadores para a subcategoria ” novas diretrizes”

	Unidades de registo	
	N	%
5.2. Na expetativa das novas diretrizes do Ministério da Educação para os contratos de autonomia		
5.2.1.Ganhos e benefícios para a escola	25	52,08
5.2.2.Expetativas positivas	10	20,83
5.2.3.Expetativas negativas	13	27,08
Total	48	100

Os indicadores identificados para esta subcategoria divergem bastante, senão opõem-se até. Vejamos o indicador com mais unidades de registo é “dos ganhos e benefícios para a escola à expetativa” com 52,08%. Seguido do indicador “expetativas negativas” com 27,08% e do indicador “expetativas positivas” com 20,83% do total apurado. Perante a incerteza do futuro, várias opiniões convergem ou divergem em função da experiencia profissional ou do trabalho desenvolvido na escola.

5.3. Análise da subcategoria “CA e envolvimento nas políticas educativas”

A subcategoria ”CA e envolvimento nas políticas educativas” refere-se a ideias de participação ou consultoria nas emanações futuras do Ministério da Educação.

Desta subcategoria emergiu apenas o indicador, “da experiência à participação”, abaixo explanado.

Tabela 72 .

Frequência e valor percentual para o indicador para a subcategoria ”CA e envolvimento nas políticas educativas”

	Unidades de registo	
	N	%
5.3. CA e envolvimento nas políticas educativas		
5.3.1.Da experiência à participação	7	100
Total	7	100

Este indicador apresenta 7 unidades de registo que nos darão melhor compreensão das ideias nos estudos 2 e 3.

Síntese do capítulo

Neste primeiro estudo discutimos e analisamos os dados obtidos, de uma forma bastante simples e concisa. A nossa maior preocupação foi a apresentação dos indicadores recolhidos e

a sua enumeração por subcategoria desdobrada das categorias. Os indicadores obtidos não seguiram uma distribuição uniforme por cada subcategoria.

Das cinco categorias estas foram-se desdobrando em várias subcategorias cada uma, embora não em número idêntico por cada uma. A categoria com maior número de unidades de registo foi a categoria “contrato de autonomia” (N=248). A categoria que se desdobrou num maior número de subcategorias foi a categoria “perfis de liderança” (N=11).

A subcategoria que juntou um maior número de unidades de registo foi “práticas de desenvolvimento organizacional” (da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”) com uma frequência absoluta (N) de 107, logo seguida da subcategoria “negociação do contrato de autonomia” com a frequência absoluta (N) de 73 e da subcategoria “práticas de autonomia” (também da categoria “contrato de autonomia) com 66 unidades de registo de frequência absoluta (N).

Os indicadores apurados também se distribuíram de forma pouco uniforme pelas diversas subcategorias. A subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”, da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, apresentou o maior número de indicadores, com uma frequência absoluta (N) de 11 indicadores. E subcategoria “planificação estratégica”, da categoria “perfis de liderança”, apresentou o segundo maior número de indicadores, com uma frequência absoluta (N) de 10 indicadores.

Estas categorias e respetivas subcategorias emergentes apresentam um total de 830 unidades de registo distribuídas de forma específica por cada categoria e subcategoria emergente. No entanto, a maior concentração de unidades de registo por indicador, surge na categoria “contrato de autonomia”, subcategoria “práticas de autonomia”, indicador “início: da contratualização à implementação”, com a frequência absoluta (N) de 28 unidades de registo. A segunda maior concentração de unidades de registo por indicador, surge na categoria “contrato de autonomia”, subcategoria “valorização do contrato de autonomia”, indicador “desenvolvimento organizacional ao abrigo do contrato de autonomia”, com a frequência absoluta (N) de 27 unidades de registo. Seguidos da categoria “contrato de autonomia”, subcategoria “práticas de autonomia”, indicador “desenvolvimento organizacional com a autonomia” e da categoria “perspetivas de futuro”, subcategoria “na expectativa das novas diretrizes do Ministério da Educação para os contratos de autonomia”, indicador “dos ganhos e benefícios para a escola à expectativa” ambos indicadores com uma frequência absoluta igual de 25 unidades de registo. Gostaríamos de realçar que um vasto

número de subcategorias apurou apenas um indicador, 14 subcategorias, mais precisamente. No entanto, o apurar destes indicadores únicos para estas subcategorias pareceu-nos bastante importante aquando da realização da nossa análise de conteúdo através do MaxQDA 10 (Kuckartz, 2010), pois remetiam-nos para aspetos específicos que nos permitiriam uma descrição mais aprofundada dos temas em estudo.

Numa perspetiva global os resultados obtidos sugerem a prática de muitos dos aspetos referidos na nossa revisão da literatura. A contratualização contribuiu, de modo geral, para o desenvolvimento organizacional das escolas (Bolivar, 2012), do desenvolvimento dos profissionais, e do seu desenvolvimento pessoal também. Este constituiu um processo longo de negociação e reflexão acerca das organizações (Gaudin, 2007; Formosinho & Machado, 2009; 2010) bem como a respetiva prestação de contas (Afonso, 2010).

A contratualização permitiu, igualmente, o aprofundamento da autonomia através do maior envolvimento das lideranças intermédias (Bolivar, 2012; Day et al., 2011; Leithwood, 2001; Mourshed, 2007; OCDE, 2008) e refere a importância da personalidade do diretor no desenvolvimento das práticas com vista à prestação de um melhor serviço educativo a toda a comunidade escolar.

A cultura organizacional assume em vários momentos papel importante no âmbito da melhoria da escola (Costa, 1996; Vicente, 2004), não só pelo que foi sendo interiorizado pelas práticas de autonomia contratualizada, como também da cultura que sempre pautou as práticas educativas das escolas.

As práticas de desenvolvimento organizacional, nem todas desenvolvidas ao abrigo do contrato de autonomia, embora algumas em consequência indireta e outras por inerência geral a este, são aspetos importantes de salientar desta análise global dos resultados obtidos, conforme apresentado a partir dos indicadores identificados.

A avaliação e monitorização, em todas as formas que esta pode assumir, em todos os autores educativos que a podem e devem, atualmente, desenvolver assume-se como uma forma de desenvolvimento das organizações educativas (Fialho, 2011; Quintas & Vitorino, 2010) para além da já mencionada prestação de contas (Afonso, 2010).

As perspetivas de futuro são encaradas pelos protagonistas do nosso estudo de forma bastante diferenciada. E quando falamos em diferenciada, estamos a falar de perspetivas que muitas vezes se assumem como antagónicas, embora cremos que isto se deveu ao facto de termos realizado as entrevistas entre finais de 2012 e inícios de 2013, altura já marcada pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, que revia alguns aspetos da contratualização e

introduzia a noção de “mega-agrupamento”, ou seja o agregar de vários agrupamentos e escolas já existentes em um novo agrupamento, o que despertava diversas formas de anseio nos atores educativos.

As organizações são constituídas por pessoas, as suas práticas profissionais, de liderança, de avaliação e monitorização e expectativas de futuro vão influenciar o funcionamento da organização em função das suas características pessoais particulares.

Este primeiro estudo cumpriu o seu propósito de apresentação, análise e discussão dos dados obtidos. No entanto, e apesar da apresentação simples e concisa das categorias, subcategorias e indicadores, muito ficou por dizer e muitas vezes remetemos para os próximos estudos (estudos 2 e 3, perspectiva de cada escola e perspectiva de cada protagonista respetivamente), pois muitos destes dados apresentam melhor potencial de discussão e inferências numa abordagem sob uma perspectiva mais detalhada.

CAPÍTULO VII

ESTUDO 2

ANÁLISE DOS RESULTADOS NA PERSPETIVA DE CADA ESCOLA

Este segundo estudo segue o mesmo propósito delineado para esta investigação analisar e compreender como o Contrato de Autonomia determina ou influencia a gestão das organizações escolares em análise.

Este estudo visa a análise dos vários casos em estudo, o caso da escola A e o caso da escola B. O objetivo que vamos adotar para esta parte do trabalho é a verificar as formas de implementação do contratualizado nas organizações escolares, cujos aspetos considerados foram a articulação curricular e as lideranças intermédias (pelos casos A e B, respetivamente) ou a adequação destes aspetos ao desenvolvimento organizacional.

As escolas serão designadas, conforme já referimos, por escola A e escola B. A Escola A é uma de escola de ensino até ao 9ºano de escolaridade, um agrupamento vertical de escolas com jardim-de-infância incluído e a Escola B é uma escola de ensino de nível secundário, uma escola secundária.

Vamos começar por apresentar as respetivas categorias e subcategorias, em análise neste estudo, comparadas pelos casos na enumeração das prevalências das unidades de registo distribuídas por cada uma delas.

De seguida passamos a apresentar os respetivos indicadores identificados nos dois casos em estudo, comparativamente, apresentando os resultados e analisando e descrevendo cada caso no sentido da melhor compreensão e aprofundamento dos pontos estudados.

Tentámos delinear uma caracterização para cada um dos casos em estudo identificando especificidades, similaridades e convergências, uma vez que estamos perante dois casos de níveis de ensino distintos com conteúdos contratualizados diferentes.

E, finalmente apresentaremos uma síntese das principais ideias apresentadas, analisadas e discutidas, e das respetivas inferências ou induções resultantes deste segundo estudo.

1. Apresentação e discussão das prevalências por subcategorias apuradas em cada categoria para ambos os casos A e caso B

Os casos, sujeitos, instrumentos e procedimentos, métodos e técnicas, encontram-se todos descritos no capítulo da metodologia (ver capítulo V).

As unidades de registo que emergiram das subcategorias permitiram-nos apurar um número variável de indicadores. A apresentação da denominação e operacionalização encontra-se no primeiro estudo deste trabalho (ver capítulo VI), onde se realiza uma análise global dos resultados apurados.

Neste estudo, começamos por apresentar, descrever e analisar a enumeração das prevalências das unidades de registo apuradas para as subcategorias das categorias em estudo (que são as mesmas para todos os estudos deste trabalho, conforme já mencionámos).

Estas são apresentadas comparativamente para os dois casos, nas respetivas frequências absolutas e valor percentual (Tabela 73).

Tabela 73

Frequência e percentagem das unidades de registo das categorias e subcategorias das entrevistas distribuídas por escola A e B

	Unidade de registo			
	Escola A		Escola B	
	N	%	N	%
1. Contrato de autonomia				
1.1.Negociação do contrato de autonomia	54	32,14	19	23,75
1.2.Responsabilidade e cumprimento	4	2,38	0	0
1.3. Identificação com o contrato de autonomia	9	5,35	0	0
1.4. Valorização do contrato de autonomia	23	13,69	29	36,25
1.5. Consolidação da escola	8	4,76	0	0
1.6. Vantagens do contrato de autonomia	4	2,38	4	5
1.7.Práticas de autonomia	50	29,76	16	20
1.8. Resultados	10	5,95	9	11,25
1.9. Mais-valias do contrato de autonomia	6	3,57	3	3,75

	subtotal	168	100	80	100
2. Perfis de liderança					
2.1. Aspetos individuais	19	14,07	7	14	
2.2. Conceitos de gestão	8	5,92	12	24	
2.3. Ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar	10	7,40	4	8	
2.4. Delegar	2	1,48	1	2	
2.5. Lideranças intermédias	26	19,25	16	32	
2.6. Tomadas de decisão	19	14,07	5	10	
2.7. Gestão partilhada	4	2,96	0	0	
2.8. Responsabilidade partilhada das tarefas	1	0,74	4	8	
2.9. Contexto de gestão	3	2,22	0	0	
2.10. Planificação estratégica	39	28,88	1	2	
2.11. Horizontes temporais	4	2,96	0	0	
	subtotal	135	100	50	100
3. Prestação do serviço educativo/planeamento educativo					
3.1. Práticas de ensino	34	42,5	16	59,25	
3.2. Monitorização das aprendizagens	20	25	6	22,22	
3.3. Avaliação das aprendizagens	26	32,5	5	18,51	
	subtotal	80	100	27	100
4. Relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos					
4.1. Identidade própria	6	4,19	0	0	
4.2. Cultura da escola	16	11,18	19	25,33	
4.3. Resultados dos alunos	27	18,88	5	6,66	
4.4. Monitorização dos resultados dos alunos	4	2,79	3	4	
4.5. Validação das práticas	6	4,19	0	0	
4.6. Desenvolvimento profissional	18	12,58	7	9,33	

4.7. Práticas de desenvolvimento organizacional	66	46,15	41	54,66
subtotal	143	100	75	100
<hr/>				
5. Perspetivas de futuro				
5.1. A escola não perderá o que ganhou com o contrato e autonomia	8	17,02	2	8
5.2. Na expectativa das diretrizes futuras do Ministério da Educação para os contratos de autonomia	27	57,44	21	84
5.3. Perspetiva de envolvimento na política nacional dos contratos de autonomia	5	10,63	2	8
subtotal	47	100	25	100
<hr/>				
Total	573	100	257	100

NB: as percentagens foram calculadas considerando o total e subtotal de cada categoria e subcategoria

A partir da análise da tabela anterior, podemos verificar que, para todas as categorias, a escola A apresenta sempre maiores frequências absolutas, apurando um total de 573, mais do dobro da escola B (N=257). A categoria “contrato de autonomia” é aquela que obtém maior número de unidades de registo para ambas as escolas (escola A: N=168; escola B: N=80). Segue-se a subcategoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” (escola A: N=143; escola B: N=75), e a categoria “perfis de liderança” (escola A: N= 135; escola B: N=50).

Nas várias subcategorias emergentes, a escola B obtém, diversas vezes, não só uma frequência absoluta superior como também uma frequência relativa maior, embora não tenha apurado unidades de registo para nove das subcategorias que emergiram (CA-RC; CA-ICA; CA-CDA; PL-GP; PL-CG; PL-HT; RMO-IP; RMO-VP e PF-DPM). Apresenta, ainda, uma frequência absoluta igual para a subcategoria “vantagens do contrato de autonomia” (da categoria “contrato de autonomia”) e uma frequência relativa igual para a subcategoria “mais-valias do contrato de autonomia” (da categoria “contrato de autonomia”) pese embora as diferentes frequências absolutas apuradas (escola A: N=6; escola B: N=3).

As subcategorias onde a escola B regista um número maior de unidades de significado, em termos de frequências absolutas, são a subcategoria “vantagens do contrato de autonomia” (CA-VCA: N=29), a subcategoria “conceitos de gestão” (PL-CG=12), a subcategoria

“responsabilidade partilhada das tarefas” (PL-RPT: N=4) e a subcategoria “cultura da escola” (RMO-CE:N=19).

Na figura abaixo apresentamos a descrição desta comparação ilustrada por categorias, num gráfico que permite a melhor visualização destes resultados (Figura 2).

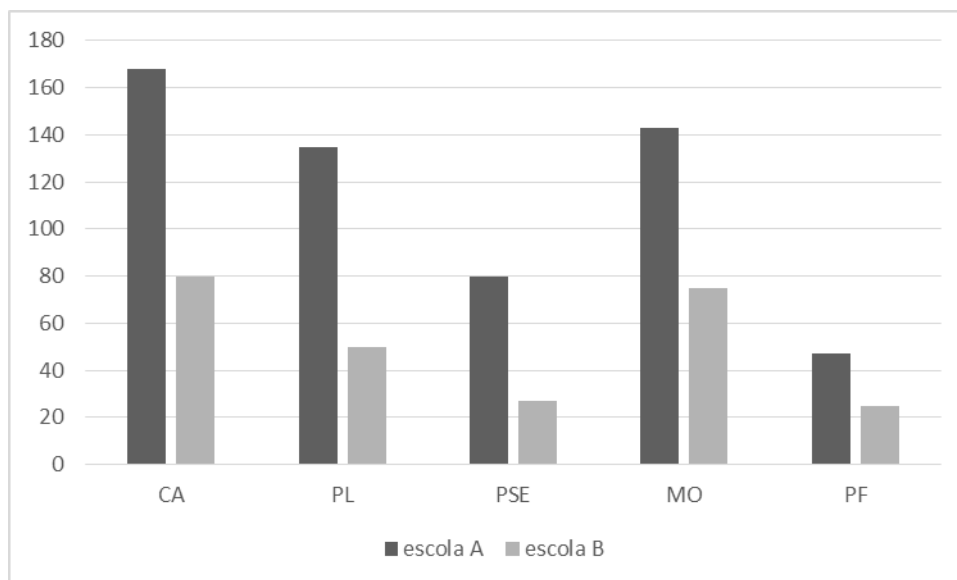


Figura 2 – Percentagens das unidades de registo para cada categoria em análise nas escolas A e B

A categoria “contrato de autonomia” foi a que apurou maior número de unidades de registo para os múltiplos casos em estudo. A escola A deu prioridade, no seu contrato de autonomia, ao “reajustamento curricular” (DA1) e a escola B atribuiu prioridade, no seu contrato de autonomia, às lideranças, nomeadamente, às lideranças intermédias, como por exemplo “gerir e organizar os conselhos de diretores de turma numa forma flexível atendendo a que o papel do diretor de turma desempenha um papel estruturante na implementação do Projeto Educativo da Escola” (DB1), para além do requerido pelo Ministério da Educação e da Ciência. Este outro requisito do MEC, em todas as escolas, foi o “*aumento gradual do sucesso escolar, através da otimização de dois indicadores: a diminuição progressiva da taxa de abandono escolar, de modo a atingir um valor próximo de 0%, no término do ano letivo 2010/2011; e a melhoria das classificações académicas*” (DA1 e DB1).

Este requisito pressupõe a redução em 5% do insucesso escolar verificado no ano anterior por cada ano de vigência do contrato, aumentando, assim, em 5% por cada ano do contrato, o número de alunos que transitam de ano com sucesso nas disciplinas. Estes

requisitos traduzem os grandes propósitos da contratualização entre o MEC e as escolas, que é a diminuição a taxa de abandono escolar, a melhoria das classificações acadêmicas dos alunos (nomeadamente o sucesso pleno, transitar de ano sem nenhuma negativa a nenhuma disciplina), com visto a uma melhoria da prestação do serviço educativo pelas escolas.

A escola A apurou um valor global superior na categoria “perfil de liderança” (N= 168), e também nas categorias “prestação do serviço educativo/planeamento educativo” e “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” (N=80 e N=143, respetivamente), onde foram distribuídas as unidades de registo relativas às questões da gestão flexível do currículo e de articulação curricular da escola A.

A escola B, por seu lado, obteve uma frequência absoluta maior na categoria “contrato de autonomia” (N= 80), seguido da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” (N= 75), ficando a categoria “perfis de liderança” em terceiro lugar (N= 50).

2. Apresentação dos indicadores identificados nas subcategorias que emergiram das categorias em estudo.

Para uma análise mais aprofundada das subcategorias, passamos a apresentar os respetivos indicadores identificados pelos casos em estudo.

2.1. Análise dos indicadores identificados para a categoria “contrato de autonomia” em ambos os casos.

Começamos pela nossa primeira categoria identificada, “contrato de autonomia” (Tabela 74). Desde o início do trabalho que optamos por apresentar esta em primeiro lugar, pois esta circunstância constituiu-se como o grande desafio que foi colocado às escolas que aqui temos vindo a analisar.

Tabela 74.

Indicadores da categoria “contrato de autonomia”

Subcategorias	Indicadores	Escola A		Escola B	
		N	%	N	%
1.1.Negociação do CA	1.1.1. Da iniciativa à concretização do contrato de autonomia	5	11,11	7	38,88
	1.1.2.Elaboração do contrato de autonomia: potencialidades e constrangimentos	10	22,22	1	5,55
	1.1.3.Os processos de partilha na tomada de decisões	12	26,66	0	0
	1.1.4.Elaboração da proposta e desenvolvimento organizacional	8	17,77	1	5,55
	1.1.5.Áreas e âmbitos de incidência do contrato de autonomia	8	17,77	9	50
	1.1.6.Legitimação do contrato de autonomia	2	4,44	0	0
subtotal		45	100	18	100
1.2.Responsabilidade e cumprimento	1.2.1. Prestação de contas pelo contratualizado	4	100	0	0
1.3. Identificação com o CA	1.3.1.Vivencia do trabalho em CA para comunidade	3	33,33	0	0
	1.3.2.Vivencia do trabalho em CA para colaboradores	2	22,22	0	0
	1.3.3.Vivencia do trabalho em CA para docentes	4	44,44	0	0
subtotal		9	100	0	0
1.4. Valorização do CA	1.4.1.CA como instrumento importante de autonomia: da contratualização à responsabilização	2	9,52	6	21,42
	1.4.2. Desenvolvimento organizacional ao abrigo do CA	8	38,09	17	60,71
	1.4.3. Dos benefícios ao orgulho da garantia de qualidade	11	52,38	5	17,85
subtotal		21	100	28	100

1.5. Consolidação da escola	1.5.1. Da reação à mudança à estabilização dos quadros	3	37,5	0	0
	1.5.2. CA como nivelador de profissionais	3	37,5	0	0
	1.5.3. CA como construtor da escola	2	25	0	0
	subtotal	8	100	0	0
1.6. Vantagens do CA	1.6.1. das melhorias organizacionais às ferramentas para os alunos	4	100	4	100
1.7. Práticas de autonomia	1.7.1. Início: da contratualização à implementação	21	42,85	7	43,5
	1.7.2. Estratégias de gestão da implementação do contrato	2	4,08	0	0
	1.7.3. Áreas negociadas: área pedagógica	4	8,16	3	18,85
	1.7.4. Desenvolvimento organizacional com a autonomia	19	38,75	5	31,25
	1.7.5. Relações com outros	3	6,12	0	0
	1.7.6. Desconhecimento	0	0	1	6,25
	subtotal	49	100	16	100
1.8. Resultados	1.8.1. Da deterioração da escola aos bons resultados dos alunos	7	70	9	100
	1.8.2. Valor acrescentado dos resultados para prestação de contas	3	30	0	0
	subtotal	10	100	9	100
1.9. Mais-valias	1.9.1. Da mais-valia dos resultados dos alunos à reiteração do contrato	6	100	3	100
	Total	152	100	78	100

A análise da tabela anterior revela-nos que não foram apurados resultados para vários indicadores na escola B, o que para a escola A acontece apenas no indicador “desconhecimento”, da subcategoria “práticas de autonomia” (N=1).

Neste estudo vamos optar por trabalhar com os valores absolutos, os valores brutos obtidos da enumeração de unidades de registo, uma vez que, como já vimos, em termos absolutos a escola A apura mais do dobro de unidades de registo em relação à escola B. Proporcionalmente falando estes resultados são significativos. No entanto, em termos de frequências relativas estas enumerações traduzem resultados bastante distintos.

Na subcategoria “negociação do contrato de autonomia”, a escola A apura mais unidades de registo nos indicadores “os processos de partilha na tomada de decisões” (N=12), “elaboração do contrato de autonomia: potencialidades e constrangimentos” (N=10), “elaboração da proposta e desenvolvimento organizacional” (N=8) e na “legitimação do contrato de autonomia” (N=2). A escola B apura, como indicadores com mais unidades de registo, “áreas e âmbitos de incidência do contrato de autonomia” (N=9), seguido do indicador “da iniciativa à concretização do contrato de autonomia” (N=7). Parece-nos relevante mencionar aqui uma nota de campo, que consiste no facto do diretor desta escola que participou na avaliação externa inicial que deu origem à negociação do contrato de autonomia ter entretanto saído, tendo tomado a liderança da escola o seu “segundo elemento em comando” na direção. De referir, ainda, outra nota de campo, que consiste no caso de um dos assessores que se disponibilizou para entrevista ser um dos mais antigos e que trabalhou diretamente com o anterior diretor.

Estes indicadores da escola A remetem-nos para o conteúdo do contrato de autonomia, a sua elaboração e as suas potencialidades, e em como este desafiou o desenvolvimento organizacional, remetendo, igualmente, para a existência de processos partilhados em todas as tomadas de decisão. Este processo é confirmado pelo relatório de avaliação externa da IGEC (2013), que refere que “a liderança partilhada do diretor, assente num trabalho inovador, motivador e corresponsabilizante, promove a adoção de procedimentos de melhoria organizacional apoiados pela comunidade educativa.” (p. 10). É ainda congruente com os processos e instâncias que legitimaram este contrato, o que vai ao encontro do estipulado pelo Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio e, ainda, das premissas da negociação de Gaudin (2007), dos trabalhos de Formosinho et al. (2010), Formosinho (2008) e ainda de Bolivar (2012), no sentido da melhoria dos processos e dos resultados educativos.

Os indicadores apurados com maior número de unidades de registo para a escola B, nesta subcategoria, são “áreas e âmbitos de incidência do contrato de autonomia” (N=9), e “da iniciativa à concretização do contrato de autonomia” (N=7). Isto vai igualmente ao encontro do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, das premissas da negociação de Gaudin (2007), de

Formosinho, Fernandes e Machado (2010) e de Formosinho (2008) e dos contratos de autonomia (DA1 e DB1).

A subcategoria “identificação com o contrato de autonomia” não identifica indicadores para a escola B, apenas para a escola A, na qual estas vivências vão no sentido da comunidade educativa em geral se identificar com o trabalho desenvolvido nesta escola, ou seja, quanto mais a autonomia da escola se desenvolve, maior o sentimento de identidade desenvolvidos por todos os que dela fazem parte e por todos ao seu redor (Glatter, 2007; Moura, 1999; Silva, 2004).

A subcategoria “valorização do contrato de autonomia” identifica indicadores para os casos das escolas em estudo. Enquanto a escola B identifica indicadores para o desenvolvimento organizacional ao abrigo do contrato de autonomia e para a importância deste como instrumento de autonomia, a escola A identifica indicadores para os benefícios trazidos pelo contrato de autonomia e para questões relacionadas com o “orgulho” (EA1) dos resultados que esta contratualização originou.

Na subcategoria “consolidação da escola” a escola B não apurou indicadores. A escola A apurou 8 unidades de registo, em indicadores que retratam aspetos de estabilização dos quadros, fundamental ao desenvolvimento organizacional, ao nivelamento ou ganho de importância idêntica para todos os profissionais de todos os níveis de ensino na escola, e a importância do contrato de autonomia para a construção da escola como uma organização unida e coerente com as suas práticas.

Na subcategoria “práticas de autonomia” a escola A apura mais unidades de registo em todos os indicadores. Sendo os indicadores “início: da contratualização à implementação” e “desenvolvimento organizacional com a autonomia” a apurar maior número absoluto de unidades de registo, 21 e 19, respetivamente. Conforme referido na literatura, o desenvolvimento organizacional acontece sob uma perspectiva contingencial, e este será um fator que contribuirá para este desenvolvimento (Chambel & Curral, 2008; Ferreira et. al., 2001; Vicente, 2004).

A subcategoria “resultados” apura, igualmente, mais unidades de registo para os indicadores na escola A do que na escola B. Apesar de ambas as escolas apontarem no sentido “da deterioração da escola aos bons resultados dos alunos” (escola B: N=9 e escola A: N=7), apenas a escola A refere a importância do “valor acrescentado dos resultados para a prestação de contas”. Ou seja, esta escola tem a noção de que os resultados constituem um “número representativo do grau de aproveitamento escolar de um aluno, ou de qualificação de uma

prova, exame, etc.”¹¹, conforme referido pelos Dicionários e Enciclopédias da Porto Editora (2003-2014) e, ainda, o que estes representam para a prestação de contas (*accountability*) que as escolas devem ao MEC (Afonso, 2010). Estes indicadores são corroborados pelo relatório da avaliação externa (IGEC, 2013), onde nos resultados escolares é possível ler que “no triénio de 2009 a 2011, dos valores apurados é possível concluir que as taxas de conclusão aumentaram gradualmente em 5,3% no 4.º ano e 3,3% no 9.º ano. Em relação ao 6.º ano esta evolução apresentou-se mais irregular, refletindo, no triénio, uma diminuição global de 1,8%.” (p. 3) (DA3). O mesmo relatório refere que “o aumento do sucesso pleno tem sido notório, nomeadamente, no ano letivo de 2010/2011, aumentando para 79% para os alunos do 1.º ciclo, e para 61% nos 2.º e 3.º ciclos” (IGEC, 2013) (DA3). Como ponto forte, refere este relatório, “a evolução no último triénio, das taxas de conclusão para os 1.º e 3.º ciclos e os resultados dos alunos dos 4.º e 9.º anos, na prova de aferição e exame de Matemática” (IGEC, 2013) (DA3).

Três destes indicadores não foram ainda aqui abordados. Por serem indicadores únicos para a respetiva subcategoria, deixámos para o fim a sua apresentação e discussão. O indicador “prestação de contas pelo contratualizado”, da subcategoria “responsabilidade e cumprimento”, apenas identificado para a escola A (3 unidades de registo apuradas para o subdiretor (EA2), e 1 unidade de registo apurada para o professor senior (EA6), este que já fez parte da direção desta escola, conforme nota de campo registada). Estas são ideias que já foram aqui abordadas e que se prendem com a consciência de que a prestação de contas não só é feita junto do MEC, como também junto da comunidade educativa em geral. O seu cumprimento exige responsabilidade e responsabilização (Afonso, 2010).

O indicador “das melhorias organizacionais às ferramentas para os alunos”, da subcategoria “vantagens do contrato de autonomia”, distribui o mesmo número de unidades de registo para ambos os casos (escola A: diretor: N=3 (EA1) e professor senior: N=1 (EA6); escola B: Diretor: N=1 (EB1) e assessores: N=3 (EA3), onde um dos protagonistas fez parte da direção com o diretor que despoletou o processo de negociação do CA. No entanto, enquanto que na escola A o enfoque das unidades de registo se centra em todas as melhorias desenvolvidas ao abrigo do contratualizado, na escola B estas centram-se, essencialmente, nas horas extras (46 horas letivas) que ganharam com o contrato, para atribuir às lideranças

¹¹ Dicionários e Enciclopédias da Porto Editora (2003-2014). Retirado de URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/valor>

intermédias, para desenvolverem determinadas atividades com vista à melhoria das práticas na escola.

O indicador “da mais-valia dos resultados dos alunos à reiteração do contrato”, da subcategoria ”mais-valias” no sentido sociológico do termo, associado a aspetos intrínsecas de determinados fatores, distribui-se com 6 unidades de registo para a escola A (1 para o diretor, 4 para o subdiretor e 1 para o adjunto), e metade deste valor absoluto para a escola B (3 para o diretor). Ambas as escolas atribuem valor intrínseco ao contrato de autonomia.

2.2. Análise dos indicadores identificados para a categoria “perfis de liderança” em ambos os casos.

Os indicadores identificados para a categoria em análise “perfis de liderança”, conforme descrita e operacionalizada em capítulos anteriores (ver capítulos V e VI), apresenta-se pelos casos em estudo na tabela abaixo (Tabela 75).

Tabela 75.

Indicadores da categoria de análise “perfis de liderança”

Subcategorias	Indicadores	Escola A		Escola B	
		N	%	N	%
2.1. Aspetos individuais	2.1.1. Contrato de autonomia parte de pessoas e construído por pessoas	5	26,31	3	42,85
	2.1.2. Da complementaridade à colaboração	7	36,84	1	14,28
	2.1.3. Da personalidade aos interesses de cada um	5	26,31	0	0
	2.1.4. Personalidade da figura do diretor	2	10,52	3	42,85
	subtotal	19	100	7	100
2.2. Conceitos de gestão	2.2.1. Definição de gestão: da dificuldade de definir à liderança e programação	0	0	3	25
	2.2.2. De liderar a delegar	1	12,5	5	41,66
	2.2.3. Da gestão ao tempo de reflexão	0	0	1	8,33

	2.2.4. Liderar: das relações interpessoais ao ensino de qualidade	7	87,5	3	25
	subtotal	8	100	12	100
2.3. Ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar	2.3.1. Da abertura da direção a todos à supervisão dos processos e procedimentos	9	90	2	40
	2.3.2. Da presença da figura do diretor à tomada das decisões	0	0	2	40
	2.3.3. Relações com outros e antecipação de situações	1	10	1	20
	subtotal	10	100	5	100
2.4. Delegar	2.4.1. Da delegação à gestão partilhada	2	100	1	100
2.5. Lideranças intermédias	2.5.1. Importância da liderança intermedia na gestão	14	53,84	2	12,5
	2.5.2. Liderança partilhada	2	7,69	0	0
	2.5.3. Da supervisão à delegação do líder nas lideranças intermédias	3	11,53	0	0
	2.5.4. Lideranças intermédias como apoio aos líderes de topo	1	3,84	4	25
	2.5.5. Transição para cultura de liderança	4	15,38	1	6,25
	2.5.6. As lideranças intermédias no contrato de autonomia	1	3,84	3	18,75
	2.5.7. Da liderança à transição para responsabilização para as lideranças intermédias	1	3,84	6	37,5
	subtotal	26	100	16	100
2.6. Tomadas de decisão	2.6.1. Tomadas de decisão: desde o ouvir todos à decisão em conjunto ou em colaboração	12	60	1	20
	2.6.2. Do tipo e tempo da tomada de decisão aos momentos próprios de tomada de decisão	5	25	4	80
	2.6.3. Responsabilização das lideranças intermédias e concessão da	3	15	0	0

sua autonomia		subtotal	20	100	5	100
2.7. Gestão partilhada	2.7.1. Da tomada de decisão com outros à responsabilização da tomada de decisão	4	100	0	100	
2.8. Responsabilidade de partilhada das tarefas	2.8.1. Da tomada de decisões partilhada à responsabilização partilhada	1	100	4	100	
2.9. Contexto de gestão	2.9.1. Do conhecimento das pessoas à pessoa no sítio certo	3	100	0	100	
2.10. Planificação estratégica	2.10.1. Planificar é projetar	2	11,76	0	0	
	2.10.2. Da preparação à valorização das pessoas	1	5,88	0	0	
	2.10.3. Planificar é flexibilizar	2	11,76	0	0	
	2.10.4. CA levou à planificação por objetivos	3	17,64	0	0	
	2.10.5. Planificar é antecipar	4	23,52	0	0	
	2.10.6. Planificar é supervisionar	1	5,88	0	0	
	2.10.7. Planificar é ter visão real	1	5,88	0	0	
	2.10.8. Planificar é organizar	0	0	1	100	
	2.10.9. Planificar é construir um Conselho Pedagógico eficaz	1	5,88	0	0	
	2.10.10. Planificar é definir funções e competências	2	11,76	0	0	
		subtotal	17	100	1	100
2.11. Horizontes temporais	2.11.1. Projeção no tempo	4	100	0	0	
		Total	119	100	52	100

Da análise da tabela anterior podemos observar que ambas as escolas apresentam indicadores para quase todas as subcategorias emergentes e para quase todos os indicadores

identificados. A escola A apresenta um valor absoluto equivalente a mais do dobro da escola B, por isso, vamos, mais uma vez, trabalhar com os valores absolutos.

Quanto à subcategoria “aspectos individuais”, a escola A identifica os indicadores “da complementaridade à colaboração” (N=7) e aos indicadores “CA parte de pessoas e construído por pessoas” e “da personalidade aos interesses de cada um” (ambos com N=5). A escola B apura 3 unidades de registo para o indicador “personalidade do diretor” enquanto a escola A apura apenas 2 unidades de registo para este indicador. A dimensão pessoal dos envolvidos nos processos de liderança encontra-se aqui bastante bem expressa, assim como elementos da personalidade dos diretores, conforme referido por Glatter et al. (2003).

No que se refere à subcategoria “conceitos de gestão”, são vários os indicadores identificados. A escola B apura, nesta subcategoria, um número superior de unidades de registo (N=12) e concentra um número superior de unidades de registo para cada indicador, exceto para o indicador “liderar: das relações interpessoais ao ensino de qualidade” com um valor absoluto de 7 unidades de registo (e N=3 para a escola B), o que é confirmado pelo relatório de avaliação externa da IGEC (2013, p. 10) que refere que o “ modelo de gestão assente na auscultação, na participação e na responsabilização das lideranças intermédias.” (DB3).

Os restantes indicadores cujas unidades de registo são superiores para a escola B, são “definição de gestão: da dificuldade de definir à liderança e programação” (N=3), “de liderar a delegar” (escola B: N=5; escola A:N=1), “da gestão ao tempo de reflexão” (N=1). Enquanto a escola B nos remete para aspetos relacionados com as lideranças intermédias, conforme o já mencionado acima referido pela IGEC, a escola A foca a conceção de gestão em aspetos que se prendem com as relações interpessoais. Este aspeto é congruente com o referido na literatura, que nos diz que liderar envolve processos de influência de uma pessoa ou grupo de pessoas sobre outra pessoa ou grupo de pessoas, com vista à estruturação das atividades numa organização (Bush & Glover, 2003).

Na subcategoria “ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar”, a escola A reúne mais unidades de registo para o indicador “da abertura da direção a todos à supervisão dos processos e procedimentos” (N=9). Este é um aspeto que consta das notas de campo tomadas, espontaneamente, em diversas situações junto das deslocações às escolas estudadas. Sempre que nos deslocávamos à escola tínhamos a possibilidade de ver, numa mesma sala, todos os elementos da direção a trabalhar em conjunto (diretor, subdiretor e os dois adjuntos da direção), e pudemos ver (e registar) a disponibilidade e a atenção prestada a cada situação que

chegava junto de cada um de vários destes elementos. De realçar, ainda, o facto das entrevistas realizadas junto destes protagonistas terem sido interrompidas, algumas vezes, para que as respostas dos vários elementos que procuravam os atores educativos da direção pudessem obter as devidas atenção e resposta.

A escola B reúne mais unidades de registo para os indicadores que fazem referência à presença do diretor nas tomadas de decisão (N=2), e para o indicador que se refere à antecipação das situações e relações interpessoais o número absoluto apurado de unidades de registo é igual (N=1). No entanto, numa outra nota de campo que registámos nas deslocações às escolas, reportámos que a direção da escola B trabalha, igualmente, no mesmo espaço (diretor, subdiretor e adjunto da direção), embora não tenhamos verificado tantas interrupções na entrevista realizada junto destes atores escolares. Com base nestas evidências podemos inferir que a delegação de competências junto das lideranças intermédias se encontra a funcionar de forma devidamente estruturada, conforme o estipulado no respetivo contrato desta escola (DB2), e que todas as situações do dia-a-dia são geridas em conformidade com as competências das lideranças intermédias em que estas surgem e devidamente dirimidas, sem ser necessário chegarem às lideranças de topo, conforme já mencionado acima e confirmado pela IGEC (2013).

Na subcategoria “lideranças intermédias” foram vários os indicadores identificados nos casos em estudo. A escola A apurou maior número de unidades de registo nos indicadores “importância da liderança intermédia na gestão” (N=14), “liderança partilhada” (N=2), conforme confirmado pelo relatório da IGEC (2013, p. 10), “da supervisão à delegação do líder nas lideranças intermédias” (N=3), nestes últimos indicadores a escola B não apurou unidades de registo, e “transição para cultura de liderança” (N=4). A escola B apurou maior número de unidades de registo para os indicadores “lideranças intermédias como apoio aos líderes de topo” (N=4), “as lideranças intermédias no contrato de autonomia” (N=3), e no indicador “da liderança à transição para a responsabilização das lideranças intermédias” (N=6), mais um vez conforme confirmado pela IGEC (2013) já acima referido. Para além dos aspetos referentes às lideranças intermédias contratualizadas entre a escola B e o MEC, os autores também defendem que as lideranças intermédias ou distribuídas, bem organizadas, contribuem para a melhoria da prestação do serviço educativo das escolas (Bolívar, 2012; Bush, 2010; Leithwood, 2001; Vidoni & Grassetti, sd.).

Em relação à subcategoria “tomadas de decisão” identificamos 3 indicadores, 2 deles nas duas escolas, e o indicador “responsabilização das lideranças intermédias e concessão da

sua autonomia” (N=3) apenas na escola A. Os indicadores “tomadas de decisão: desde o ouvir todos à decisão em conjunto ou em colaboração” (escola A: N= 12; escola B:N=1) e “do tipo e tempo da tomada de decisão aos momentos próprios de tomada de decisão” (escola A: N= 5; escola B:N=4). Estes resultados remete-nos, mais uma vez, e tal como as subcategorias anteriores, para aspetos específicos dos processos de liderança, conforme referido pelos autores, pelo contrato de autonomia, e pelo relatório de avaliação externa da IGEC (2013).

A subcategoria “planificação estratégica” foi a que mais indicadores identificou nesta categoria. Nos seus 10 indicadores, apenas 1 “planificar é organizar” (N=1), foi identificado na escola B. Todos os restantes (9) foram identificados para a escola A, o que é congruente com o relatório da IGEC (2013): “a gestão e o planeamento rigoroso, exaustivo, participado e articulado, expresso nos instrumentos de autonomia e sustentado no contrato de autonomia, permite a implementação de medidas intencionais na procura da melhoria da prestação do serviço educativo” (p. 10) (DA3).

Nesta subcategoria realçamos, ainda, aqueles indicadores que apuraram maior número de unidades de registo. O indicador “planificar é antecipar” apurou 4 unidades de registo, seguido dos indicadores “contrato de autonomia levou a planificação por objetivos”, com 3 unidades de registo, e aos indicadores “planificar é projetar”, “planificar é flexibilizar” e “planificar é definir funções e competências”, estes três últimos indicadores com 2 unidades de registo cada um. E estamos aqui perante a metodologia de trabalho de projeto promulgado nas escolas desde o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, e que, no âmbito da autonomia das escolas, se assume como Projeto Educativo de Escola. Este, conforme já referimos no capítulo III, consiste num modelo geral de organização da escola e num instrumento de gestão das organizações educativas (Costa, 1991; 2004; Grade, 2008). Ainda, ultimamente, este tem-se constituído como um instrumento para a auto-avaliação da escola e para a sua avaliação externa (Fialho, 2010; Quintas & Gonçalves, 2009).

Numa análise aos projetos educativos das escolas em estudo podemos ver que o PEE da escola A contempla a articulação curricular negociada no contrato de autonomia (DA2), e o PEE da escola B centra-se nas necessidades encontradas “melhoria da eficácia das atividades de substituição”, “melhoria da capacidade de adaptação às várias inovações”, “promoção da oferta formativa de acordo com as tendências e interesses para o futuro” e “implementação de normas claras e explícitas para a regulação da vida escolar” (DB2), cujas necessidades vão ao encontro não só do contratualizado como, também, de outras medidas

emanadas entretanto pelo MEC e de outros projetos a desenvolver com o intuito de proporcionar respostas adequadas.

Cinco das subcategorias deste quadro ainda não foram aqui mencionadas, uma vez que preferimos deixar para último, a análise destas subcategorias de indicador único. A subcategoria “delegar” identifica o indicador “da delegação à gestão partilhada”, com 3 unidades de registo, 1 para o diretor da escola B e 2 para o diretor da escola A. Isto remete-nos para a importância das lideranças intermédias e da partilha da liderança entre os elementos da gestão de topo. A subcategoria “gestão partilhada”, identifica o indicador “da tomada de decisão com outros à responsabilização da tomada de decisão”, com 3 unidades de registo para o diretor e 1 unidade de registo para um dos adjuntos da escola A. Este indicador remete igualmente para as ideias mencionadas no indicador anterior, complementando-o. A subcategoria “responsabilização e partilha das tarefas” identifica o indicador “da tomada de decisões partilhada à responsabilização partilhada”, com 1 unidade de registo de um dos adjuntos da escola A, o que acrescenta mais informação aos indicadores referidos anteriormente. O indicador identificado para a subcategoria “contexto de gestão”, “do conhecimento das pessoas à pessoa no sítio certo”, com 3 unidades de registo apuradas para o diretor da escola A, retoma as ideias já mencionadas nesta análise das questões interpessoais e relacionais na liderança. E o indicador “projeção no tempo”, identificado para a subcategoria “horizontes temporais”, com 4 unidades de registo apuradas na entrevista cedida pelo diretor da escola A remete-nos para todos os aspetos que aqui temos vindo a abordar, concebidos numa perspetiva temporal não imediata mas com efeitos a prazo.

2.3. Análise dos indicadores identificados para a categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo” em ambos os casos

Passamos a apresentar os indicadores identificados para a categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”, conforme a descrevemos e operacionalizamos nos capítulos anteriores (ver capítulos V e VI). Apresentamos os indicadores identificados pelas subcategorias nos casos em estudo, na tabela abaixo (Tabela 76).

Tabela 76.

Indicadores da categoria de análise “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”

Subcategorias	Indicadores	Escola A		Escola B	
		N	%	N	%
3.1. Práticas de ensino	3.1.1. Articulações pontuais ou colaborações	0	0	8	50
	3.1.2. Das adaptações à supervisão e acompanhamento	4	11,76	0	0
	3.1.3. Das experimentações ao órgão de gestão da articulação curricular	21	61,76	0	0
	3.1.4. Do ensino às várias estratégias de apoio aos alunos	9	24,47	8	50
subtotal		34	100	16	100
3.2. Monitorização das aprendizagens	3.2.1. Da criação de equipa para monitorização à análise dos resultados	3	15	3	60
	3.2.2. Criação de comissão de articulação curricular e elaboração de documento	12	60	0	0
	3.2.3. Conselho Pedagógico com funções apenas técnicas	1	5	0	0
	3.2.4. Supervisão das atividades letivas	2	10	0	0
	3.2.5. Das lideranças intermédias aos mecanismos de monitorização e acompanhamento	2	10	1	20
	3.2.6. Aferição do ensinado e aprendido	0	0	1	20
subtotal		20	100	5	100
3.3. Avaliação das aprendizagens	3.3.1. O CA fez reforçar a avaliação das aprendizagens	1	3,84	0	0
	3.3.2. Da congruência entre dado e avaliado à flexibilização dos procedimentos	4	15,38	0	0
	3.3.3. Da avaliação constante ao rigor, validade e fidelidade	7	26,92	0	0

3.3.4.Dos planos para alunos em condições especiais à transmissão da informação entre todos	8	30,76	0	0
3.3.5.Do papel dos intervenientes aos vários elementos e parâmetros de avaliação	5	19,23	1	20
3.3.6.Da avaliação à auto-avaliação para monitorizar as aprendizagens dos alunos	1	3,84	4	80
Subtotal	26	100	5	100
Total	80	100	26	100

Como podemos ver na tabela anterior, também nesta categoria foram apuradas mais unidades de registo para a escola A do que para a escola B. Também agora vamos analisar e discutir os resultados obtidos com base nos valores absolutos, pois nesta categoria a escola A obtém perto de três vezes mais unidades de registo totais do que a escola B em estudo. Nesta categoria encontram-se grande parte dos resultados do contratualizado pela escola A (articulação curricular).

A subcategoria “práticas de ensino” identificou 4 indicadores, 2 deles, exclusivamente, na escola A que foram os indicadores “das adaptações à supervisão e acompanhamento” (N=4) e “das experimentações ao órgão de gestão da articulação curricular” (N=21). Um indicador exclusivamente na escola B “articulações pontuais ou colaborações” (N=8). E um indicador identificado para ambas as escolas “do ensino às várias estratégias de apoio aos alunos” (escola A: N=9 e escola B: N=8). Estes resultados da escola A vão ao encontro do contrato de autonomia assinado entre o Ministério da Educação, através da Direção Regional de Educação do Algarve e a Escola A, realizado no âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia da escola consagrado pelo DL nº 43/89, de 3 de Fevereiro, e ao abrigo do DL nº 115A/98, de 4 de Maio e no âmbito do Projeto Piloto (Formosinho e Machado, 2010; Oliveira et al., 2006). Podemos ver que este contrato tem artigos que traduzem os grandes propósitos da área pedagógica, como sejam o reajustamento curricular na “*Educação Pré-Escolar*” onde se pretende reforçar as atividades de “*Prática Psicomotora e de Expressões Artísticas*”, recorrendo, para tal, aos recursos humanos do próprio Agrupamento, “*nomeadamente dos 2º e 3º ciclos*”. No “*1º Ciclo*” assumir as áreas de “*Língua Portuguesa e Matemática como basilares*”, construindo para o efeito práticas pedagógicas inovadoras que

integrem e desenvolvam as competências ao nível da leitura, da escrita, do cálculo e do raciocínio matemático. Nos “2º e 3º Ciclos” continuar a estratégia iniciada no 1º ciclo, integrando e articulando com “as atividades de enriquecimento curricular e os projetos em desenvolvimento no Agrupamento”. Ainda a criação de um “Conselho de Articulação Curricular”, para a articulação e a sequencialidade das aprendizagens, constituído por docentes dos diferentes níveis de ensino e áreas curriculares, que permita assegurar a reorganização e a articulação, abordando os conteúdos curriculares e o desenvolvimento das competências. Finalmente, a “promoção da articulação pedagógica e curricular e das ofertas formativas qualificantes” locais. Ou seja, traduz esta preocupação da escola com os aspetos pedagógicos relacionados com a prestação do serviço educativo, de qualidade e o sucesso educativo dos alunos. No que respeita à organização pedagógica, encontramos “Autorizar a abertura de Percursos Alternativos e Cursos Qualificantes”, em resposta às situações concretas sentidas pelos alunos. Na “Gestão Curricular”, fazer a gestão e organização dos planos curriculares e dos programas definidos a nível nacional para o Ensino Básico, através da seleção e da aplicação de modelos pedagógicos inovadores e adequados à variedade dos interesses e capacidades e necessidades dos alunos; ainda, estabelecer “critérios específicos e consistentes no Agrupamento, para a progressão ou retenção de ano e de ciclo” (DA1).

A subcategoria “monitorização das aprendizagens” apresenta indicadores identificados apenas na escola A, “criação da comissão de articulação curricular e elaboração de documento” (N=12), “conselho pedagógico com funções apenas técnicas” (N=1), e “supervisão das atividades letivas” (N=10). Estes indicadores remetem para o exposto nos indicadores da subcategoria anterior no que concerne à criação de um “Conselho de Articulação Curricular”, conforme expresso no CA. O indicador “das lideranças intermédias aos mecanismos de monitorização e acompanhamento” (escola A: N=2 e escola B: N=1), remete-nos para o contrato de autonomia da escola B e para o “Conselho de Articulação Curricular” da escola A, e o indicador “da criação de equipa para monitorização à análise dos resultados” (escola A: N=3 e escola B: N=3) foram identificados em ambas as escolas. Finalmente o indicador “aferição do ensinado e aprendido” (N=1) é exclusivo da escola B, e é consonante com os trabalhos que desenvolveram e aqui têm sido apresentados.

A subcategoria “avaliação das aprendizagens” identificou vários indicadores quase todos exclusivos da escola A, exceto os indicadores “do papel dos intervenientes aos vários elementos e parâmetros de avaliação” (escola A: N=5 e escola B: N=1), e “da avaliação à auto-avaliação para monitorizar as aprendizagens dos alunos” (escola A: N=1 e escola B: N=4), partilhados por ambas as escolas. Estes resultados confirmam o conteúdo do relatório de avaliação externa da escola

A, conforme é referido pela IGEC (2013) “a autoavaliação no Agrupamento recorreu a práticas de discussão e de reflexão sobre a vida da escola e iniciou-se no ano letivo de 2004/2005, dando continuidade ao processo de melhoria contínua promovido na sequência do relatório da avaliação externa (IGEC, 2005) e à necessidade de monitorização do CA.” (p. 9) (DA3). Os indicadores identificados apenas na escola A são “o contrato de autonomia fez reforçar a avaliação das aprendizagens” (N=1), “da congruência entre dado e avaliado à flexibilização dos procedimentos” (N=4), “da avaliação constante ao rigor, validade e fidelidade” (N=7) e “dos planos para alunos em condições especiais à transmissão da informação entre todos” (N=8), o que é consonante com o já referido a propósito do contrato de autonomia (DA1) e do relatório de avaliação externa (IGEC, 2013) (DA3).

2.4. Análise dos indicadores identificados para a categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” em ambos os casos

Apresentamos na tabela abaixo (Tabela 77) os indicadores identificados para a categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, conforme descrita e operacionalizada nos anteriores capítulos V e VI.

Tabela 77.

Indicadores da categoria de análise “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”

Subcategorias	Indicadores	Escola A		Escola B	
		N	%	N	%
4.1. Identidade própria	4.1.1. Sentimento de pertença	6	100	0	100
4.2. Cultura da escola	4.2.1. O CA permitiu dar azo aquilo que já fazíamos	0	0	4	4
	4.2.2. Desde o início que temos cultura de auto-avaliação e monitorização	0	0	15	15
	4.2.3. Do símbolo da escola às características das pessoas	8	53,33	0	0
	4.2.4. Da especificidade da escola às	4	26,66	0	0

	respostas				
	4.2.5.Da importância do contrato de autonomia à interiorização e continuidade	3	20	0	0
	subtotal	15	100	19	100
4.3.Resultados dos alunos	4.3.1. CA trouxe metas e gestão assente nas lideranças intermédias	3	11,11	0	0
	4.3.2. Nenhuma metodologia ao nível do CA	0	0	5	100
	4.3.3. Do conjunto de medidas do CA à melhoria dos resultados	15	55,55	0	0
	4.3.4. Das aprendizagens basilares, treino diário, projetos à constância dos resultados	9	33,33	0	0
	subtotal	27	100	5	100
4.4. Monitorização dos resultados dos alunos.	4.4.1.Acompanhamento e supervisão	4	100	3	100
4.5. Validação das práticas	4.5.1.Avaliação externa para validação das práticas	6	100	0	100
4.6. Desenvolvimento profissional	4.6.1.Da capacidade de assumir riscos ao desenvolvimento profissional em função do contrato de autonomia	11	61,11	0	0
	4.6.2.Da estabilidade do quadro ao desenvolvimento profissional	7	38,88	0	42,85
	4.6.3.O CA e as mudanças na sociedade	0	0	3	57,14
	4.6.4.Da formação nas reuniões internas à formação uns pelos outros	0	0	4	57,14
	subtotal	18	100	7	100
4.7. Práticas de desenvolvimento organizacional	4.7.1.Da gestão do orçamento à contabilidade analítica	7	10,60	0	0

4.7.2. Escola sempre em busca de soluções independentemente do contrato de autonomia	0	0	7	17,07
4.7.3. Assiduidade docente em relação ao docente	6	9,09	8	19,51
4.7.4. O ganho de importância das lideranças intermédias	0	0	8	19,51
4.7.5. Primeiro organizar a escola depois trabalhar	1	1,51	7	17,07
4.7.6. Organização da escola ao abrigo do contrato de autonomia	7	10,60	1	2,43
4.7.7. Formação a nível não docente	5	7,57	0	0
4.7.8. Boa organização curricular e pedagógica deu bons resultados	10	15,15	0	0
4.7.9. Da valorização dos alunos ao envolvimento dos pais	15	22,72	0	0
4.7.10. Muitas práticas devidas ao contrato de autonomia	12	18,18	0	0
4.7.11. Desenvolvimento e implementação de mais projetos	3	4,54	10	24,39
subtotal	66	100	41	100
Total	142	100	75	100

Os resultados apurados por os casos múltiplos (A e B) foram outra vez superiores para o caso A, pelo que voltamos a trabalhar com os valores absolutos, independentemente de apresentar os valores relativos.

A subcategoria “cultura da escola” identificou 2 indicadores para a escola B e 3 indicadores para a escola A. Os dois indicadores identificados para a escola B “o contrato de autonomia permitiu dar azo àquilo que já fazíamos” (N=4) e “desde o início (da construção da escola) que temos cultura de auto-avaliação e monitorização” (N=15), apontam para o facto da cultura de escola, entendida como o “conjunto de hábitos, crenças, valores e tradições, intensões e relacionamentos sociais típicos de cada organização” (Vicente 2004, p. 28), já

existir, ao nível da auto-avaliação e monitorização, muito antes da celebração do contrato de autonomia; este apenas veio reforçar o que já existia.

A escola A identifica os indicadores “do símbolo da escola às características das pessoas” (N=8), “da especificidade da escola as respostas” (N =4) e “da importância do contrato de autonomia à interiorização e continuidade” (N=3), que vão ao encontro da definição apresentada no parágrafo acima, e ainda entram, de forma mais aprofundada, no conceito, na identidade e sentido de pertença conforme o indicador identificado na subcategoria “identidade própria” com o indicador único “ sentimento de pertença” (N=6).

Os indicadores identificados para a subcategoria “resultados dos alunos” identifica apenas 1 indicador na escola B “nenhuma metodologia ao nível do CA” (N=5), que fala por ela própria. Na escola A os indicadores identificados “CA trouxe metas e gestão assentes nas lideranças intermédias” (N=3), “do conjunto de medidas do CA à melhoria dos resultados” (N=15) e “das aprendizagens basilares, treino diário, projetos à constância dos resultados” (N=9), que sugerem alguns dos aspetos contratualizados (DA1) e referidos pela IGEC (DA3), que corroboram estes indicadores, conforme já descrevemos na categoria anterior.

A subcategoria “monitorização dos resultados dos alunos” identifica apenas 1 indicador, partilhado por ambos os casos (escola A: N=4 e escola B: N=3). Estes resultados apontam em sentido semelhante ao expresso na subcategoria “monitorização das aprendizagens” da categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”, particularmente para a escola A.

A subcategoria “desenvolvimento profissional” identifica 4 indicadores, 2 para cada escola em estudo. O indicador “da capacidade de assumir riscos ao desenvolvimento profissional em função do CA” (N=11), e o indicador “da estabilidade do quadro ao desenvolvimento profissional” (N=7), foram identificados na escola A, o que sugere uma boa gestão de recursos humanos. Este aspeto é igualmente confirmado pelo relatório da IGEC (2013) que refere “a gestão de recursos humanos decorre do conhecimento que a direção e os coordenadores de pessoal técnico e operacional têm das competências profissionais e pessoais de cada trabalhador” (p. 8). Os indicadores identificados na escola B, “o CA e as mudanças na sociedade” (N=3) e “da formação nas reuniões internas à formação uns pelos outros” (N=4), permitem-nos inferir que a importância atribuída ao contrato celebrado pela escola tem pouca relevância junto da atual direção. Em relação à formação profissional, o referido no indicador é igualmente apontado pelo relatório de avaliação externa da IGEC (2013), que afirma que “a

formação em informática, reclamada pelos assistentes operacionais, poderá constituir uma estratégia para tornar mais eficazes os circuitos disponíveis (de informação)” (p. 8) (DB3).

A subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional” é uma das que reúne maior número de indicadores identificados (11 indicadores). Apenas dois são exclusivos da escola B: “o ganho de importância das lideranças intermédias” (N=8), que vai ao encontro do contratualizado, artigo 2º e 3º do contrato de autonomia (DB1); e “escola sempre em busca de soluções independentemente do CA” (N=7), o que corrobora as ideias que temos vindo a apresentar e a discutir, nomeadamente a cultura de escola já pré-existente na escola A, muito antes do CA, que assume maior peso do que o contratualizado.

Os quatro indicadores identificados são comuns a ambos os casos: “assiduidade docente e não docente” (escola A: N=6 e escola B: N=8), “primeiro organizar a escola depois trabalhar” (escola A: N=1 e escola B: N=7); “organização da escola ao abrigo do CA” (escola A: N=7 e escola B: N=1); e “desenvolvimento e implementação de mais projetos” (escola A: N=3 e escola B: N=10). São, pois, destacados aspetos como a assiduidade dos colaboradores, o que vai ao encontro dos aspetos requeridos pelo MEC, a necessidade de estruturar a organização para depois pô-la a funcionar adequadamente, a importância da implementação de projetos e, ainda, o maior envolvimento de todos e o desenvolvimento da escola. No entanto, gostaríamos de salientar que obtivemos aqui um resultado (de 1 unidade de registo apenas), que nos parece apontar em sentido disparo ao até aqui tem sido expresso pelo caso B, traduzido no indicador “organização da escola ao abrigo do CA”, o qual se deve poder explicar através de alguma situação pontual onde isto foi necessário acontecer.

Os indicadores identificados exclusivamente para a escola A são “formação a nível não docente” (N=5), “boa organização curricular e pedagógica deu bons resultados” (N=10), corroborado pelo relatório de avaliação externa “a reorganização curricular, uma mais-valia decorrente do contrato de autonomia, com impacto na constituição e dinâmica das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.” (IGEC, 2013, p. 10) (DA3). Ainda os indicadores “da valorização dos alunos ao envolvimento dos pais” (N=15) e “muitas práticas devidas ao CA” (N=12), apontam no sentido do que a escola A tem sublinhado, de facto, a importância do CA.

Finalmente, a subcategoria “validação das práticas” identificou apenas um indicador para a escola A, “avaliação externa para validação das práticas” (N=6), corroborado pelo relatório de avaliação externa (IGEC, 2013, pp. 5 e 6) (DA3).

2.5. Análise dos indicadores identificados para a categoria “perspetivas de futuro” em ambos os casos

Os indicadores identificados para a categoria “perspetivas de futuro”, conforme descrita e operacionalizada nos capítulos V e VI, apresenta-se pelos casos em estudo na tabela abaixo (Tabelas 78).

Tabela 78.

Indicadores da categoria de análise “perspetivas de futuro”

Subcategorias	Indicadores	Escola A		Escola B	
		N	%	N	%
5.1. Ganhos e perdas	5.1.1. Perpetuação do desenvolvido com contrato de autonomia no tempo	8	100	2	100
5.2. Novas diretrizes	5.2.1. Dos ganhos e benefícios para a escola à expectativa	9	33,33	16	76,19
	5.2.2. Expectativas positivas	15	29,62	1	4,76
	5.2.3. Expectativas negativas	10	37,03	4	19,4
subtotal		34	100	21	100
5.3. CA e envolvimento nas políticas educativas	5.3.1. Da experiência à participação	5	100	2	100
Total		47	100	25	100

Da tabela acima podemos observar que as subcategorias “a escola não perderá o que se ganhou com o contrato de autonomia”, “perspetiva de envolvimento na política nacional dos contratos de autonomia” e “diferentes expectativas em relação às medidas do Ministério da Educação” apresentam apenas um indicador identificado e a última categoria apresenta unidade de registo apenas para a escola A no indicador “opiniões variadas” onde se elencam diversas opiniões acerca das perspetivas de futuro do CA. O indicador “perpetuação do desenvolvido com contrato de autonomia no tempo” da subcategoria “a escola não perderá o que se ganhou com o contrato de autonomia” apresenta unidades de registo em ambos os casos (escola A: N=8 e escola B: N=2). E o indicador “da experiência à participação” da subcategoria “perspetiva de envolvimento na política nacional dos contratos de autonomia”

apresenta, de igual modo, unidades de registo em ambos os casos (escola A: N=5 e escola B: N=5). Todos estes indicadores acima mencionados, sugerem um expectativa otimista e inclusivamente democrática.

A subcategoria “na expectativa das novas diretrizes do Ministério da Educação para os contratos de autonomia” identifica três tipos de indicadores diferentes. Por um lado “dos ganhos e benefícios para a escola à expectativa” (escola A: N=9 e escola B: N=16), por outro “expectativas positivas” (escola A: N=8 e escola B: N=1) e, ainda, por outro “expectativas negativas” (escola A: N=10 e escola B: N=4), o que nos sugere uma visão bastante pouco coerente perante o futuro, para o trabalho desenvolvido até esta data, talvez em consonância com algumas diretrizes menos coerentes emanadas pelo Legislador, em alguns momentos do passado da autonomia escolar.

3. Caracterização dos casos em estudo

Passamos, de seguida, a uma sistematização das principais características apuradas para cada caso, considerando especificidades, semelhanças e divergências entre os casos em estudo

A escola que designámos de caso A consiste num agrupamento vertical de escolas, com jardim-de-infância incluso, situado numa zona rural na periferia de duas urbes distintas, uma interior e outra litoral, com as diferentes atividades económicas, culturais e sociais que as caracterizam.

O contratualizado por esta escola foca a área pedagógica traduzida num “reajustamento curricular” (DA1).

A escola B é uma escola secundária situada numa grande cidade regional junto ao litoral.

A escola B atribuiu prioridade, no seu contrato de autonomia, às lideranças, nomeadamente, às lideranças intermédias, como por exemplo “*gerir e organizar os conselhos de diretores de turma numa forma flexível atendendo a que o papel do diretor de turma desempenha um papel estruturante na implementação do Projeto Educativo da Escola*” (DB1)

3.1. Convergências e divergências dos casos em estudo

No que se refere a convergências, ambas as escolas apuram maior número de unidades de registo para a categoria “contrato de autonomia” (escola A: N=168 e escola B: N=80), o que traduz uma grande quantidade de segmentos de textos expressos pelos protagonistas das escolas nas entrevistas que facultaram (EA1 a 7 e EB1 a 3). Seguido da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” (escola A: N=143 e escola B: N=75) e a categoria “perfis de liderança” ocupou o terceiro lugar (escola A: N=135 e escola B: N=50).

Um dos aspetos requeridos pelo Ministério da Educação e da Ciência, para ambos os casos foi o “aumento gradual do sucesso escolar, através da otimização de dois indicadores: a diminuição progressiva da taxa de abandono escolar, de modo a atingir um valor próximo de 0%, no término do ano letivo 2010/2011; e a melhoria das classificações académicas” (DA1 e DB1).

No indicador “personalidade do diretor”, da categoria “perfis de liderança”, ambos os casos em estudo A e B apuram 2 e 3 unidades de registo para o indicador, atribuindo às dimensões da personalidade do diretor alguma importância significativa, o que sugere o referido na literatura sobre o assunto (Kouzes & Posner, 2007).

Na categoria “perspetivas de futuro”, os indicadores não divergem muito nos dois casos em estudo.

Passemos à análise de dissidências entre os dois estudos de caso: escola A e escola B.

Em relação à contratualização, a escola A atribui grande importância ao seu contrato e aos aspetos de gestão curricular por ela contratualizados. Conforme sugerido pelos indicadores identificado para a subcategoria “resultados” da categoria “contrato de autonomia” que sugere resultados divergentes conforme corroborado pelos relatórios da avaliação externa (IGEC, 2013), onde nos resultados escolares é possível ler que, na escola A, *“no triénio de 2009 a 2011, dos valores apurados é possível concluir que as taxas de conclusão aumentaram gradualmente em 5,3% no 4.º ano e 3,3% no 9.º ano. Em relação ao 6.º ano esta evolução apresentou-se mais irregular, refletindo, no triénio, uma diminuição global de 1,8%.”* (p. 3) (DA3). É ainda referido no relatório que o aumento do sucesso pleno tem sido notório, nomeadamente, no ano letivo de 2010/2011, aumentando para 79% para os alunos do 1.º ciclo, e para 61% nos 2.º e 3.º ciclos (IGEC, 2013) (DA3). Como ponto forte, refere este relatório a evolução no último triénio, das taxas de conclusão para os 1.º e 3.º

ciclos e os resultados dos alunos dos 4.º e 9.º anos, na prova de aferição e exame de Matemática (IGEC, 2013) (DA3).

Na escola B, o relatório de avaliação externa da IGEC (2013) refere o seguinte: “no termo de vigência do CA, no triénio 2007/2010, estava previsto um aumento de 15% da taxa média de sucesso, verificando-se, no entanto, conforme consta do respetivo relatório de avaliação final, que foi atingido um valor que fica 4,78% aquém daquela taxa. De forma semelhante, aquele documento estabeleceu uma redução da taxa de abandono escolar de 50%, meta que não foi igualmente atingida por uma diferença de 0,25%, observando-se o valor mais elevado no último ano de vigência do CA – 10,09% – embora tenham sido adotados procedimentos que visam prevenir essas situações, através de entrevistas com os diretores de turma (DT), com a direção ou com a psicóloga, de forma a orientar os alunos para vias alternativas dentro da oferta formativa existente.” (p. 3) (DB3).

Quanto à categoria “perfis de lideranças”, ambos os casos em estudo confirmam o que é referido nos relatórios de avaliação externa. Para a escola A, é dito que “a liderança partilhada do diretor, assente num trabalho inovador, motivador e corresponsabilizante, promove a adoção de procedimentos de melhoria organizacional apoiados pela comunidade educativa.” (IGEC, 2013, p. 10); e para a escola B “o modelo de gestão assente na auscultação, na participação e na responsabilização das lideranças intermédias.” (IGEC, 2013, p. 10).

A subcategoria “práticas de ensino”, da categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”, identificou os indicadores “das adaptações à supervisão e acompanhamento” e “das experimentações ao órgão de gestão da articulação curricular” para a escola A. Estes resultados vão ao encontro do contrato de autonomia assinado entre o Ministério da Educação, onde podemos ver os artigos que traduzem os grandes propósitos da área pedagógica. O reajustamento curricular e a criação de um “*Conselho de Articulação Curricular*”, para a articulação e a sequencialidade das aprendizagens constituído por docentes dos diferentes níveis de ensino e áreas curriculares, que permita o assegurar da reorganização e da articulação, abordando os conteúdos curriculares e o desenvolvimento das competências. (DA1). Um indicador da escola B, “articulações pontuais ou colaborações”, que fala por si e conforme expresso no relatório de avaliação externa “levando em linha de conta os valores e princípios insertos no projeto educativo, designadamente a qualidade das aprendizagens, o projeto curricular de escola (PCE) integra indicações para o planeamento das aprendizagens, incluindo os parâmetros que o mesmo deve conter e a seleção de instrumentos de avaliação, tendo em conta os conteúdos a lecionar” (IGEC, 2013, p. 5). Sugere que a escola B não atribui os seus resultados à

contratualização mas sim à cultura de escola existente desde a construção da escola, e prévio a contratualização. Conforme a subcategoria “cultura da escola” da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” que identificou 2 indicadores para a escola B: “o contrato de autonomia permitiu dar azo àquilo que já fazíamos” e “desde o início (da construção da escola) que temos cultura de auto-avaliação e monitorização”. Estes apontam no sentido da cultura de escola já existente ao nível da auto-avaliação e monitorização ser forte, muito antes à celebração do contrato de autonomia, que este apenas veio reforçar.

Os três indicadores para a escola A: “do símbolo da escola às características das pessoas”, “da especificidade da escola as respostas” e “da importância do contrato de autonomia à interiorização e continuidade” (desta categoria), estão de acordo com a definição de cultura organizacional de Vicente (2004), aprofundada no seu conceito, através da identidade e sentido de pertença, conforme o indicador identificado na sub-categoria “identidade própria” com o indicador único “sentimento de pertença”.

A subcategoria “desenvolvimento profissional” (ainda da mesma categoria) identifica dois indicadores para a escola A: “da capacidade de assumir riscos ao desenvolvimento profissional em função do CA” e “da estabilidade do quadro ao desenvolvimento profissional”, que sugerem uma boa gestão de recursos humanos. Estes aspetos estão conformes ao que é afirmado pelo relatório da IGEC (2013) que refere “a gestão de recursos humanos decorre do conhecimento que a direção e os coordenadores de pessoal técnico e operacional têm das competências profissionais e pessoais de cada trabalhador”. (p. 8)

Os indicadores identificados na escola B: “o CA e as mudanças na sociedade” e “da formação nas reuniões internas à formação uns pelos outros”, permitem-nos inferir que a importância atribuída ao contrato celebrado pela escola tem pouca relevância junto da atual direção, sendo, inclusivamente, alguns fenómenos atribuídos não só à cultura pré-existente de escola, como também às mudanças naturais da sociedade resultantes de eventuais conjeturas sociopolíticas.

Síntese do capítulo

A partir da análise das tabelas apresentadas, podemos verificar que para todas as categorias a escola A (N=573) apresenta sempre maiores frequências absolutas do que a escola B (N=257).

A categoria “contrato de autonomia” é aquela que obtém maior número de unidades de registo para ambas as escolas (escola A: N=168; escola B: N=80), seguida da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” (escola A: N=143; escola B: N=75) e da categoria “perfis de liderança” (escola A: N= 135; escola B: N=50).

Nas várias subcategorias emergentes, a escola A obtém, diversas vezes, não só uma frequência absoluta superior como também uma frequência relativa maior. Embora as diferenças das frequências relativas apuradas não traduzam esta diferença, pois tendem a convergir para os 100%, valores proporcionalmente desproporcionados em relação aos valores absolutos. Neste estudo vamos optar por trabalhar com os valores absolutos, uma vez que, como já vimos, em termos absolutos a escola A apura mais unidades de registo em relação à escola B, o que proporcionalmente falando é significativo. No entanto, em termos de frequências relativas estas enumerações traduzem resultados bastante distintos.

A categoria “contrato de autonomia” foi a que apurou maior número de unidades de registo para os múltiplos casos em estudo. A escola A deu prioridade, no seu contrato de autonomia, ao “reajustamento curricular” (DA1), e a escola B atribuiu prioridade, no seu contrato de autonomia, às lideranças, nomeadamente, às lideranças intermédias, como, por exemplo, “gerir e organizar os conselhos de diretores de turma numa forma flexível atendendo a que o papel do diretor de turma desempenha um papel estruturante na implementação do Projeto Educativo da Escola” (DB1).

A escola A apurou um valor global superior na categoria “perfil de liderança” (N= 168), e também nas categorias “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”, e “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” (N=80 e N=143, respetivamente), onde foram distribuídas as unidades de registo relativas às questões da gestão flexível do currículo e de articulação curricular da escola A.

A escola B obteve uma frequência absoluta maior na categoria “contrato de autonomia” (N= 80), seguido da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança,

autonomia e resultados escolares dos alunos” (N= 75), ficando a categoria “perfis de liderança” em terceiro lugar (N= 50).

Nesta categoria, “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”, encontram-se grande parte dos resultados do contratualizado pela escola A (articulação curricular).

Na categoria “perspetivas de futuro” todos os indicadores identificados em ambos os casos sugerem um expectativa otimista e, inclusivamente, democrática.

Quanto às particularidades dos casos em estudo, a escola A constitui um agrupamento vertical de escolas, com jardim-de-infância incluído, situado numa zona rural periférica de duas cidades. O contratualizado pela escola A centra-se a área pedagógica ou no “reajustamento curricular”.

Quanto à escola B, esta é uma escola secundária situada numa grande cidade regional perto do litoral, cuja prioridade do seu contrato de autonomia é as lideranças.

Os casos em estudo convergem quanto ao maior número de unidades de registo apuradas na categoria “contrato de autonomia”, seguida da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, e da categoria “perfis de liderança”.

O Ministério da Educação e da Ciência requereu aspetos semelhantes na contratualização das escolas, com o propósito da melhoria geral da prestação do serviço educativo. O indicador “personalidade do diretor”, da categoria “perfis de liderança”, destaca-se em ambos os casos que apuram unidades de registo para o indicador, atribuindo alguma importância às dimensões da personalidade do diretor. Na categoria “perspetivas de futuro”, os indicadores não divergem muito nos múltiplos casos em estudo.

No que diz respeito às divergências dos casos em estudo, a escola A atribui grande importância ao seu contrato e aos aspetos de gestão curricular por ela contratualizados. Por seu lado, a escola B atribui mais importância à cultura da escola pré-existente à contratualização. Apesar dos indicadores identificados, a escola A obtém melhores resultados académicos do que a escola B, dadas estes confirmados pelos relatórios da IGEC (2013).

A escola A atribui o seu desenvolvimento a uma boa gestão de recursos humanos. Esta percepção é confirmada pelo relatório da IGEC (2013), que refere “a gestão de recursos humanos decorre do conhecimento que a direção e os coordenadores de pessoal técnico e operacional têm das competências profissionais e pessoais de cada trabalhador” (p. 8). No que concerne à escola B, esta atribui estes desenvolvimentos a fenómenos diversos, relacionados

não só com a cultura pré-existente da escola, como também às alterações naturais da sociedade.

CAPÍTULO VIII

ESTUDO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SEGUINDO O PONTO DE VISTA DOS PROTAGONISTAS

Este estudo foi concebido com o propósito de descrever e compreender, de forma mais concisa e aprofundada, os resultados obtidos a partir do ponto de vista dos protagonistas que colaboraram neste processo de investigação, em cada caso estudado.

Os objetivos do nosso trabalho, já apresentados nos capítulos anteriores, que acreditamos melhor adequados a esta parte são a caracterização dos contributos dos processos de avaliação na melhoria das organizações escolares. E aqui entendemos os processos de monitorização interna do lecionado e do aprendido e dos resultados dos alunos, bem como todos os processos de auto-avaliação da escola.

Para a apresentação e discussão deste ponto dedicado aos protagonistas, começamos por descrever e analisar a perspectiva dos diretores das respetivas escolas em todos os temas, optando por apresentar apenas os valores absolutos para as categorias, as subcategorias e os indicadores abordados neste estudo, e já consideradas nos estudos apresentados anteriormente.

Apresentamos as respetivas categorias e subcategorias comparadas pelos protagonistas, diretores, dos múltiplos casos sob análise, na enumeração dos valores absolutos apurados por cada unidade de registo.

De seguida, e com o recurso a segmentos de texto ilustrativos retirados das entrevistas dadas pelos protagonistas, passamos à apresentação dos respetivos indicadores. Nesta fase é apresentado e discutido o valor absoluto apurado em cada indicador, o que contribuirá para melhor compreender e aprofundar os vários aspetos estudados.

Finalmente procedemos à descrição e à análise dos testemunhos prestados pelos restantes protagonistas deste trabalho. Não nos é possível apresentar e discutir estes resultados seguindo o mesmo processo que usámos para os diretores das escolas, uma vez que não

conseguimos que um dos diretores autorizasse que os restantes protagonistas (membros da direção e professores sêniores) nos concedessem uma entrevista individual. Numa das escolas, em função dos objetivos do trabalho e dos protagonistas adequados requeridos, o diretor indicou-nos os respetivos elementos, mas em entrevistas duplas pelo que ficámos com duas entrevistas com dois protagonistas em cada uma (subdiretor e adjunto numa e dois assessores noutra) o que coloca algumas limitações na apresentação dos dados neste estudo.

Por último exporemos uma síntese das principais ideias apresentadas, analisadas e discutidas, e das respetivas inferências ou induções resultantes deste terceiro estudo.

1.Apresentação e discussão dos resultados por subcategorias, apuradas em cada categoria para os protagonistas – Diretores das escolas A e B

A análise de conteúdo que realizámos aos dados recolhidos através da entrevista semiestruturada encontra-se descrita no capítulo da metodologia, capítulo V e foi analisada, de forma global, no primeiro estudo desta investigação, no capítulo VI. E sob uma perspetiva de caso a caso no segundo estudo, no Capítulo VII.

Começamos por apresentar, descrever e analisar a enumeração das unidades de registo apuradas para as subcategorias das categorias em análise.

Estas são apresentadas comparativamente para os dois protagonistas Diretores dos casos, apenas nas respetivas frequências absolutas (N), na tabela que se segue (Tabela 79).

Tabela 79.

Frequências absolutas das unidades de registo das categorias e subcategorias das entrevistas distribuídas por protagonistas Diretores das escolas A e B

	Unidades de registo	
	Diretor A	Diretor B
1. Contrato de autonomia		
1.1.Negociação do contrato de autonomia	12	6
1.2.Responsabilidade e cumprimento	0	0
1.3. Identificação com o contrato de autonomia	6	0
1.4. Valorização do contrato de autonomia	12	1
1.5. Consolidação da escola	3	0

1.6. Vantagens do contrato de autonomia	3	1
1.7. Práticas de autonomia	19	8
1.8. Resultados	4	6
1.9. Mais-valias do contrato de autonomia	1	3
subtotal	60	19
<hr/>		
2. Perfis de liderança		
2.1. Aspectos individuais	5	2
2.2. Conceitos de gestão	0	9
2.3. Ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar	1	2
2.4. Delegar	2	1
2.5. Lideranças intermédias	5	3
2.6. Tomadas de decisão	6	1
2.7. Gestão partilhada	3	0
2.8. Responsabilidade partilhada das tarefas	0	0
2.9. Contexto de gestão	3	0
2.10. Planificação estratégica	23	1
2.11. Horizontes temporais	4	0
subtotal	44	18
<hr/>		
3. Prestação do serviço educativo/planeamento educativo		
3.1. Práticas de ensino	5	5
3.2. Monitorização das aprendizagens	9	3
3.3. Avaliação das aprendizagens	13	5
subtotal	27	13
<hr/>		
4. Relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos		
4.1. Cultura da escola	3	13
4.2. Identidade própria	0	0
4.3. Resultados dos alunos	6	3
4.4. Monitorização dos resultados dos alunos	4	3
4.5. Desenvolvimento profissional	0	0
4.6. Práticas de desenvolvimento organizacional	16	21

4.7. Validação das práticas	0	0
subtotal	29	40
<hr/>		
5. Perspetivas de futuro		
5.1. Ganhos e perdas	1	0
5.2. Novas diretrizes	14	3
5.3. CA e envolvimento nas políticas educativas	5	0
subtotal	21	3
<hr/>		
Total	201	112
<hr/>		

Da análise da tabela podemos verificar um valor total absoluto superior para o diretor da escola A (N=200) e um valor total absoluto inferior a este para o diretor da escola B (N=112).

A categoria “contrato de autonomia” é aquela onde o diretor da escola A apura mais unidades de registo (N=60), seguida da categoria “perfis de liderança” (N=44) e da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” (N=29). Esta ordem de apuramento de maior número de unidades de registo é consonante com os resultados apurados para os estudos anteriores (estudo 1 e estudo 2).

O diretor da escola B apurou mais unidades de registo na categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” (N=40), seguida da categoria “contrato de autonomia” (N=19) e da categoria “perfis de liderança” (N=18). Esta ordem sequencial difere da apurada para ambos os estudos apresentados anteriormente.

Outro aspeto que merece atenção é o não apuramento de unidades de registo para todas as subcategorias emergentes das categorias (v.g., “validação das práticas” da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, obteve 0 resultados para ambos os protagonistas).

Na figura apresentada (Figura 3) abaixo descrevemos análises, de forma melhor ilustrada através dum gráfico, o que permite a melhor visualização destes resultados.

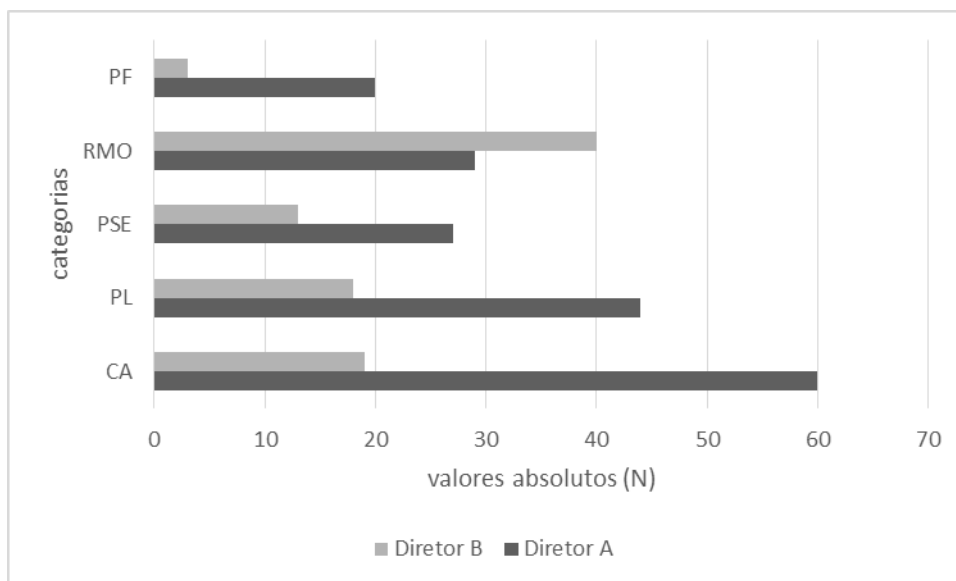


Figura 3 – Frequências absolutas (N) das unidades de registo das categorias apuradas por categorias das entrevistas distribuídas por protagonistas Diretores das escolas

A leitura do gráfico traduz bem aquilo que descrevemos acima. O diretor da escola A apresenta maior número de unidades de registo em todas as categorias, exceto na categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, onde o diretor da escola B apura maior número de unidades de registo.

2. Indicadores identificados nas subcategorias que emergiram das categorias em estudo para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.

Para uma análise mais aprofundada das subcategorias, passamos a apresentar os respetivos indicadores identificados para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.

2.1. Análise dos indicadores identificados para a categoria “contrato de autonomia” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.

A nossa primeira categoria identificada é “contrato de autonomia“. Começamos por esta categoria, pois ela constitui a situação que veio desafiar as escolas para alguns dos aspetos que aqui temos vindo a analisar.

A análise da tabela abaixo (Tabela 80), permite-nos observar que os respetivos protagonistas não apuram unidades de registo para todos os indicadores identificados na

análise de conteúdo a todas as entrevistas (v.g. indicador “prestação de contas pelo contratualizado” que apurou 0 unidades de registo).

Tabela 80.

Indicadores da categoria de análise “contrato de autonomia” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B

Subcategorias	Indicadores	Diretor A	Diretor B
1.1.Negociação do CA	1.1.1. Da iniciativa à concretização do contrato de autonomia	0	3
	1.1.2.Elaboração do contrato de autonomia: potencialidades e constrangimentos	0	1
	1.1.3.Os processos de partilha na tomada de decisões	5	0
	1.1.4.Elaboração da proposta e desenvolvimento organizacional	1	0
	1.1.5.Áreas e âmbitos de incidência do contrato de autonomia	5	2
	1.1.6.Legitimação do contrato de autonomia	1	0
subtotal		12	6
1.2.Responsabilidade e cumprimento	1.2.1. Prestação de contas pelo contratualizado	0	0
1.3. Identificação com o CA	1.3.1.Vivência do trabalho em CA para comunidade	1	0
	1.3.2.Vivência do trabalho em CA para colaboradores	2	0
	1.3.3.Vivência do trabalho em CA para docentes	3	0
subtotal		6	0
1.4. Valorização do CA	1.4.1.CA como instrumento importante de autonomia: da contratualização à responsabilização	0	0
	1.4.2. Desenvolvimento organizacional ao abrigo do CA	4	1
	1.4.3. Dos benefícios ao orgulho da garantia de qualidade	8	0

		subtotal	12	1
1.5. Consolidação da escola	1.5.1. Da reação à mudança à estabilização dos quadros		0	0
	1.5.2. CA como nivelador de profissionais		2	0
	1.5.3. CA como construtor do agrupamento		1	0
		subtotal	3	0
1.6. Vantagens do CA	1.6.1. Das melhorias organizacionais às ferramentas para os alunos		3	1
1.7. Práticas de autonomia	1.7.1. Início: da contratualização à implementação		9	4
	1.7.2. Estratégias de gestão da implementação do contrato		0	0
	1.7.3. Áreas negociadas: área pedagógica		0	2
	1.7.4. Desenvolvimento organizacional com a autonomia	9	2	
	1.7.5. Relações com outros		1	0
		subtotal	19	8
1.8. Resultados	1.8.1. Da deterioração da escola aos bons resultados dos alunos		4	6
	1.8.2. Valor acrescentado dos resultados para prestação de contas		0	0
			4	6
1.9. Mais-valias	1.9.1. Da mais-valia dos resultados dos alunos à reiteração do contrato		1	3
		Total	60	19

A subcategoria que mais unidades de registo apurou, para ambos os protagonistas em estudo, foi “práticas de autonomia” (Diretor da escola A: N=19; Diretor da escola B: N=8).

Segue-se a subcategoria “contrato de autonomia”, igualmente, para ambos os protagonistas (Diretor da escola A: N=12; Diretor da escola B: N=6). A terceira subcategoria com mais unidades de registo para os protagonistas em estudo é “valorização do CA” (N=12) para o diretor da escola A e “resultados” (N=6) para o diretor da escola B.

No que concerne aos indicadores identificados com maior número de unidades de registo apuradas temos, para o diretor da escola A, os indicadores “início: da contratualização à implementação” e “desenvolvimento organizacional com a autonomia”, ambos com 9

unidades de registo (e ambos na subcategoria “práticas de autonomia”). Seguidos do indicador “dos benefícios ao orgulho da garantia de qualidade” (da subcategoria “valorização do CA”), com 8 unidades de texto, e os indicadores “os processos de partilha na tomada de decisões” e “áreas e âmbitos de incidência do contrato de autonomia”, ambos, igualmente, com 5 unidades de registo (da subcategoria “negociação do CA”).

Para o diretor da escola B, os indicadores identificados com maior número de unidades de registo apuradas são “da deterioração da escola aos bons resultados dos alunos”, da subcategoria “resultados”, com 6 unidades de registo. Seguidos dos indicadores “início: da contratualização à implementação”, com 4 unidades de registo, (na subcategoria “práticas de autonomia”), e o indicador “da iniciativa à concretização do contrato de autonomia”, com 3 unidades de registo (na subcategoria “negociação do CA”).

Perante o analisado, parece-nos importante apresentar, aqui, alguns segmentos de texto ilustrativos destes indicadores apurados por estes protagonistas.

Em relação à escola A e ao indicador “início: da contratualização à implementação” (da subcategoria “práticas de autonomia”), mencionamos aqui este segmento de texto que nos parece bastante ilustrativo da forma como o CA se foi implementando na escola:

“as coisas foram-se consolidando (...) porque realmente valiam a pena, porque aquelas que nós também propusemos em 2006 e que aplicamos em 2007 e que fomos depois vendo que não tinham validade (...), a eficácia, deixamo-las cair” (EA1)

Em relação ao indicador “desenvolvimento organizacional com a autonomia” (da subcategoria “práticas de autonomia”), mereceram a nossa atenção os seguintes segmentos de texto que se complementam e ilustram bem este desenvolvimento:

“as pessoas (...) fazem isto tão naturalmente (...)”(EA1); “agora faz-se de forma natural, as pessoas já perceberam isso, já interiorizaram isso, mas ao princípio era horrroso” (EA1).

Quanto ao indicador “dos benefícios ao orgulho da garantia de qualidade” (da subcategoria “valorização do CA”), escolhemos o seguinte segmento de texto que traduz bem os resultados, o orgulho e a garantia de qualidade do trabalho desenvolvido:

“É uma garantia (...) porque as pessoas conhecem os outros contratos, sabem que são diferentes, não é?! Depois, porque dá prestígio, dá prestígio à escola, a escola tem mais prestígio, não é?!” (EA1)

“Se fazem bem, eu fico todo satisfeito e de facto tenho orgulho quando digo: ‘os meus professores não faltam!’” (EA1)

No que se refere aos indicadores da subcategoria “negociação do CA”: “os processos de partilha na tomada de decisões” e “áreas e âmbitos de incidência do contrato de autonomia”, optamos por apresentar estes segmentos de texto que se seguem para cada indicador, respetivamente. Estes excertos ilustram, perfeitamente, os processos de negociação e as respetivas áreas negociadas, bem como a sua importância para a escola A e como tudo sucedeu.

“e nesse processo de construção, as coisas eram todas muito bem discutidas e muito bem delineadas, de maneira a conseguirmos (...) as coisas já bem consolidadas, fomos fazendo no princípio negociação mesmo, fazendo concessões” (EA1)

“a área mais importante para nós foi (...) a área curricular, não temos dúvida nenhuma, a gestão curricular para nós foi essencial, foi nisso que nós investimos muito, foi isso que alterou a escola toda” (EA1)

Na escola B, gostaríamos de apresentar os segmentos de texto que mereceram a nossa atenção para os respetivos indicadores mencionados. Para o indicador “da deterioração da escola aos bons resultados dos alunos”, da subcategoria “resultados”, escolhemos o seguinte segmento de texto que vai ao encontro das formas encontradas para obter resultados.

“o facto de nós podermos tido crédito para dar aos colegas para se dedicarem (...) É porque (...) é necessário ter tempo (...) acompanhar os professores no terreno, ver o que é que está a resultar e o que é que não está a resultar, porque isto é assim, se não está a resultar temos de mudar, e nós sempre tivemos um bocado esse hábito”(EB1)

Para o indicador “início: da contratualização à implementação”, (da subcategoria “práticas de autonomia”), apresentamos os seguintes segmentos, que ilustram a negociação e implementação do contratualizado, os aspetos que a escola pretendia negociar e como foi possível a sua implementação:

“quando as pessoas se comprometem (...) isto não foi imposto de cima para baixo, foi uma decisão de escola, e como é uma decisão de escola agora há que atingir estes objetivos e estas finalidades (...) toda a escola, nesse aspeto, reagiu bem” (EB1)

“o que nós conseguimos fazer depois do contrato de autonomia era aquilo que pensávamos em relação ao desenvolvimento pedagógico por disciplina, à intervenção muito direta dos coordenadores... Conseguimos fazer isso depois do contrato de autonomia, que eles passaram a ter tempo para o fazer e isso para nós foi muito bom” (EB1)

No indicador “da iniciativa à concretização do contrato de autonomia” (da subcategoria “negociação do CA”), seleccionámos o segmento que traduz a forma como a escola B iniciou o processo:

“na altura (...) nós fomos uma das escolas que celebrámos um contrato de autonomia. Na base deste contrato de autonomia esteve o nosso projeto de autoavaliação. (...) isto foi um concurso” (EB1).

Através destes excertos das entrevistas dos diretores das escolas em estudo, podemos explorar de forma um pouco mais aprofundada, alguns aspetos qualitativos respeitantes a esta categoria, respetivas subcategorias emergentes e indicadores apurados para a compreensão descritiva dos nossos objetivos em estudo.

2.2. Análise dos indicadores identificados para a categoria “perfis de liderança” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.

Os indicadores identificados para a categoria em análise “perfis de liderança”, conforme descrita e operacionalizada nos capítulos V e VI, apresenta-se, na tabela abaixo, pelos protagonistas Diretores das escolas A e B (Tabela 81).

Tabela 81.

Indicadores da categoria de análise “perfis de liderança” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B

Subcategorias	Indicadores	Diretor	
		A	B
2.1. Aspectos individuais	2.1.1. CA parte de pessoas e construído por pessoas	2	0
	2.1.2. Da complementaridade à colaboração	3	0
	2.1.3. Da personalidade aos interesses de cada um	0	0
	2.1.4. Personalidade da figura do diretor	0	2
subtotal		5	2
2.2. Conceitos de gestão	2.2.1. Definição de gestão: da dificuldade de definir à liderança e programação	0	2
	2.2.2. De liderar a delegar	0	5
	2.2.3. Da gestão ao tempo de reflexão	0	0
	2.2.4. Liderar: das relações interpessoais ao ensino de qualidade	0	2
subtotal		0	9
2.3. Ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar	2.3.1. Da abertura da direção a todos à supervisão dos processos e procedimentos	1	0
	2.3.2. Da presença da figura do diretor à tomada das decisões	0	2
	2.3.3. Relações com outros e antecipação de	0	0

situações		subtotal	1	2
2.4. Delegar	2.4.1. Da delegação à gestão partilhada		2	1
2.5. Lideranças intermédias	2.5.1. Importância da liderança intermedia na gestão		0	1
	2.5.2. Liderança partilhada		1	0
	2.5.3. Da supervisão à delegação do líder nas lideranças intermédias		0	0
	2.5.4. Lideranças intermedias como apoio aos líderes de topo		1	1
	2.5.5. Transição para cultura de liderança		2	0
	2.5.6. As lideranças intermédias no contrato de autonomia		0	1
	2.5.7. Da liderança à transição para responsabilização para as lideranças intermédias		1	0
		subtotal	5	3
2.6. Tomadas de decisão	2.6.1. Tomadas de decisão: desde o ouvir todos à decisão em conjunto ou em colaboração		6	0
	2.6.2. Do tipo e tempo da tomada de decisão aos momentos próprios de tomada de decisão		0	1
	2.6.3. Responsabilização das lideranças intermédias e concessão da sua autonomia		0	0
		subtotal	6	1
2.7. Gestão partilhada	2.7.1. Da tomada de decisão com outros à responsabilização da tomada de decisão		3	0
2.8. Responsabilidade partilhada das tarefas	2.8.1. Da tomada de decisões partilhada à responsabilização partilhada		0	0

2.9. Contexto de gestão	2.9.1. Do conhecimento das pessoas à pessoa no sitio certo	3	0
2.10. Planificação estratégica	2.10.1. Planificar é projetar	1	0
	2.10.2. Da preparação à valorização das pessoas	7	0
	2.10.3. Planificar é flexibilizar	0	0
	2.10.4. CA levou à planificação por objetivos	1	0
	2.10.5. Planificar é antecipar	7	0
	2.10.6. Planificar é supervisionar	0	0
	2.10.7. Planificar é ter visão real	0	0
	2.10.8. Planificar é organizar	0	1
	2.10.9. Planificar é construir um Conselho Pedagógico eficaz	0	0
	2.10.10. Planificar é definir funções e competências	7	0
subtotal		23	1
2.11. Horizontes temporais	2.11.1. Projeção no tempo	4	0
Total		44	18

Na análise da tabela podemos observar que os protagonistas em estudo não apuram unidades de registo para todos os indicadores identificados, na análise de conteúdo, a todas as entrevistas (v.g. os indicadores “da tomada de decisões partilhada à responsabilização”, da subcategoria “responsabilidade partilhada das tarefas” e “da gestão ao tempo de reflexão”, da subcategoria “conceitos de gestão”, ambos apuraram 0 unidades de registo).

Os indicadores com maior número de unidades de registo nesta categoria, são “da preparação à valorização das pessoas”, “planificar é antecipar” e “planificar é definir funções e competências”, os três da subcategoria “planificação estratégica” e com o mesmo número de

unidades de registo (N=7), apuradas para o diretor da escola A. Segue-se o indicador “tomadas de decisão: desde o ouvir todos à decisão em conjunto ou em colaboração”, da subcategoria “tomadas de decisão”, com 6 unidades de registo, para o mesmo diretor.

O diretor da escola B obteve 5 unidades de registo para o indicador “de liderar a delegar”, da subcategoria “conceitos de gestão”, seguido dos indicadores, ambos com 2 unidades de registo, “liderar: das relações interpessoais ao ensino de qualidade”, da subcategoria “conceitos de gestão” e “da presença da figura do diretor à tomada das decisões”, da subcategoria “ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar”.

Como segmentos de texto ilustrativos destes indicadores, com vista a proporcionar a sua compreensão mais detalhada, apresentamos as escolhas para a escola A.

Para os indicadores “da preparação à valorização das pessoas”, “planificar é antecipar” e “planificar é definir funções e competências” (da subcategoria “planificação estratégica”), optamos pelos segmentos de texto que se seguem, respetivamente:

“aqui na escola vamos conseguir criar (...) segurança para o pessoal estar aqui, isto é, eles já têm segurança porque já estamos mesmo, mesmo, no limite. É difícil tirar daqui alguém, já reestruturamos tudo (...) antes de tirarmos daqui pessoal, dispensarmos pessoal, as outras escolas vão ter que fazer o mesmo reajustamento que eu fiz, para ser justo (...) estamos a blindar o nosso pessoal, não é?! Eu acho que esta é uma questão que é importante neste momento: dar segurança às pessoas, e é isso que a gente quer transmitir a elas” (EA1)

“pormenores que nós vamos tendo que gerir, o mais fácil é a gente prevê-los que vão acontecer, quando é que vão acontecer, que é para estarmos preparados para isso, e depois preparar as pessoas para isso, também, e saberem quais são os procedimentos que têm de fazer” (EA1)

“há aqui uma quantidade de postos de relações e de competências (...) que é preciso gerir, tentar explicar como é que isto trabalha. Isto foi muito demorado e obrigou a fazer grandes alterações” (EA1)

Estes três segmentos de texto ilustram bem os respetivos indicadores aos quais eles se referem. Não só é importante estabelecer funções e competências e valorizar as pessoas, como

a antecipação estratégica para evitar situações menos favoráveis ao desenvolvimento da escola e à melhoria dos resultados dos alunos.

O indicador “tomadas de decisão: desde o ouvir todos à decisão em conjunto ou em colaboração” (da subcategoria “tomadas de decisão”) remeteu-nos para o segmento de texto que melhor traduz o indicador, nesta escola:

“temos um lema que é – nada é para ontem – porque decisões tomadas à flor da pele normalmente não correm bem. Por isso, por mais que alguém nos surja com um problema - “ah, tens que resolver agora porque é urgente”, “não, urgências são nos hospitais, aqui não há”. Então aguardamos sempre, tentamos sempre, no máximo, evitar tomar uma decisão sozinhos, sempre, pelo menos falar com outro colega que esteja na altura ou que não esteja, telefonar – “surgiu-me este problema, o que é que se passa?” – portanto, não temos de estar em ninhos de decisão (...) decidimos em conjunto, isso decidimos sempre” (EA1)

De acrescentar, e conforme já referido no estudo 2, que esta ideia é corroborada pelo relatório de avaliação externa da IGEC (2013, p. 10).

Para segmentos de texto ilustrativos destes indicadores para proporcionar a sua compreensão mais detalhada, apresentamos as nossas escolhas para a escola B.

No que se refere a “de liderar a delegar” (da subcategoria “conceitos de gestão”) optamos por este que ilustra bem este trabalho expresso pelo indicador:

“tem sido (...) um trabalho de delegação de competências e é um trabalho de levar as lideranças intermédias a decidir (...) criarem autonomia, mas para mim o terem autonomia é terem responsabilização e decidirem” (EB1)

Em relação ao indicador “liderar: das relações interpessoais ao ensino de qualidade” (da subcategoria “conceitos de gestão”), apresentamos o seguinte segmento de texto que retrata bem as realidades da liderança, requeridas nas escolas, nos dias de hoje:

“eu tenho de sair da minha cadeira, eu tenho de contactar, tenho que ouvir, tenho que atuar, mas também tenho que (...) conhecer o meio, tenho que contactar com outras escolas, tenho que reunir com outros colegas (...) É fundamental e eu tenho

consciência disso, que nesta altura as lideranças são fundamentais a nível da gestão e organização de uma escola” (EB1)

O indicador “da presença da figura do diretor à tomada das decisões” (da subcategoria “ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar”) levou-nos a escolher o segmento de texto que melhor o ilustra:

“esta última fase de decidir que tem sido um bocado mais complicada, porque é um problema cultural das escolas, estavam habituadas a que quem decidia era sempre o presidente do órgão de gestão” (EB1)

2.3. Análise dos indicadores identificados para a categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.

Apresentamos, na tabela abaixo (Tabela 82), os indicadores identificados para a categoria “prestação do serviço educativo/planeamento educativo”, pelas subcategorias em estudo, conforme a descrevemos e operacionalizamos nos capítulos V e VI.

Tabela 82.

Indicadores da categoria de análise “prestação do serviço educativo/planeamento educativo” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B

Subcategorias	Indicadores	Diretor A	Diretor B
3.1. Práticas de ensino	3.1.1. Articulações pontuais ou colaborações	0	4
	3.1.2. Das adaptações à supervisão e acompanhamento	0	0
	3.1.3. Das experimentações ao órgão de gestão da articulação curricular	5	0
	3.1.4. Do ensino às várias estratégias de apoio aos alunos	0	1
	subtotal	5	5

3.2.	3.2.1.Da criação de equipa para monitorização à análise dos resultados	0	1
Monitorização das aprendizagens	3.2.2.Criação de comissão de articulação curricular e elaboração de documento	5	0
	3.2.3.Conselho Pedagógico com funções apenas técnicas	1	0
	3.2.4. Supervisão das atividades letivas	1	0
	3.2.5.Das lideranças intermédias aos mecanismos de monitorização e acompanhamento	2	1
	3.2.6.Aferição do ensinado e aprendido	0	1
	subtotal	9	3
3.3. Avaliação das aprendizagens	3.3.1.O CA fez reforçar a avaliação das aprendizagens	0	0
	3.3.2.Da congruência entre dado e avaliado à flexibilização dos procedimentos	2	0
	3.3.3.Da avaliação constante ao rigor, validade e fidelidade	5	0
	3.3.4.Dos planos para alunos em condições especiais à transmissão da informação entre todos	3	0
	3.3.5.Do papel dos intervenientes aos vários elementos e parâmetros de avaliação	3	1
	3.3.6.Da avaliação à auto-avaliação para monitorizar as	0	4

aprendizagens dos alunos

subtotal	13	15
Total	27	13

A análise da tabela anterior remete-nos para o facto dos protagonistas em estudo não apuram, também nesta categoria, unidades de registo para todos os indicadores identificados na análise de conteúdo a todas as entrevistas (v.g. “das adaptações à supervisão e acompanhamento” da subcategoria “práticas de ensino”, onde ambos os protagonistas apuraram 0 unidades de registo).

O protagonista em estudo, da escola A, apurou 5 unidades de registo para três indicadores; são eles “das experimentações ao órgão de gestão da articulação curricular” (da subcategoria “práticas de ensino”), “criação de comissão de articulação curricular e elaboração de documento” (da subcategoria “monitorização das aprendizagens”), e “da avaliação constante ao rigor, validade e fidelidade” (da subcategoria “avaliação das aprendizagens”).

O protagonista da escola B, apurou 4 unidades de registo para ambos os indicadores “articulações pontuais ou colaborações” (da subcategoria práticas de ensino”) e “da avaliação à auto-avaliação para monitorizar as aprendizagens dos alunos” (da subcategoria “avaliação das aprendizagens”).

O segmento escolhido para ilustrar o indicador, da subcategoria “práticas de ensino”, apurado para o protagonista da escola A “das experimentações ao órgão de gestão da articulação curricular”, e que ilustra bem o trabalho desenvolvido por este órgão criado por esta escola foi o seguinte:

“um (documento muito importante) que é a gestão do currículo interno, currículo nacional, uma gestão feita (...) que articula e sequencializa as aprendizagens, isto é, que ordenou a sequência da aprendizagem de forma adaptada aos níveis de desenvolvimento das crianças” (EA1)

O segmento de texto sobre o qual recaiu a nossa escolha para o indicador “da avaliação constante ao rigor, validade e fidelidade” (da subcategoria “avaliação das aprendizagens”), foi o que se apresenta. Como se constata, remete para uma prática e um instrumento “bom”, e em conformidade com o indicador.

“[para nós] *as provas globais são quase que o instrumento (...) mais certo de como avaliamos o trabalho dos miúdos (...) Não será infalível, mas terá (...) um grau de validade muito forte*” (EA1)

O segmento de texto para o indicador “articulações pontuais ou colaborações” (da subcategoria práticas de ensino”) que, segundo julgamos, melhor traduz o descrito no indicador é o que passamos a enunciar:

“a nível interno, nós procuramos articular o currículo, nomeadamente, com disciplinas afins. Esse foi sempre uma das nossas grandes preocupações, agora se atingimos esse objetivo?! Ainda é difícil [dizer]” (EA1)

Para o indicador “da avaliação à auto-avaliação para monitorizar as aprendizagens dos alunos” (da subcategoria “avaliação das aprendizagens”), retiramos o segmento de texto que melhor afirma o explicitado pelo indicador:

“Nós fazemos (...) muitas monitorizações. (...) nós conseguimos saber coisas através de uma entrevista, não precisamos de ter uma coisa muito estruturada. A nível disciplinar nós temos (...) uma das coisas que nós tentamos implementar, e que já estamos a conseguir, há muito tempo é a autoavaliação dos alunos” (EA1)

2.4. Análise dos indicadores identificados para a categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.

Apresentamos, na tabela abaixo (Tabela 83), os indicadores identificados para a categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, conforme descrita e operacionalizada nos capítulos V e VI.

Tabela 83.

Indicadores da categoria de análise “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.

Subcategorias	Indicadores	Diretor A	Diretor B
4.1. Identidade própria	4.1.1.Sentimento de pertença	0	0
4.2. Cultura da escola	4.2.1.O CA permitiu dar azo áquilo que já fazíamos	0	3
	4.2.2.Desde o início que temos cultura de auto-avaliação e monitorização	0	10
	4.2.3. Do símbolo da escola às caraterísticas das pessoas	1	0
	4.2.4.Da especificidade da escola às respostas	2	0
	4.2.5.Da importância do contrato de autonomia à interiorização e continuidade	0	0
subtotal		3	13
4.3.Resultados dos alunos	4.3.1. CA trouxe metas e gestão assente nas lideranças intermédias	0	0
	4.3.2. Nenhuma metodologia ao nível do CA	0	3
	4.3.3. Do conjunto de medidas do CA à melhoria dos resultados	6	0
	4.3.4. Das aprendizagens basilares, treino diário, projetos à constância dos resultados	0	0
subtotal		6	3
4.4. Monitorização dos resultados dos alunos.	4.4.1.Acompanhamento e supervisão	4	3
4.5. Validação	4.5.1.Avaliação externa para validação das	0	0

das práticas.	práticas		
4.6.	4.6.1.Da capacidade de assumir riscos ao desenvolvimento profissional em função do contrato de autonomia	0	0
Desenvolvime	4.6.2.Da estabilidade do quadro ao desenvolvimento profissional	0	0
nto profissional	4.6.3.O contrato de autonomia e as mudanças na sociedade	0	0
	4.6.4.Da formação nas reuniões internas à formação uns pelos outros	0	0
	subtotal	0	0
4.7. Práticas de desenvolvimento organizacional	4.7.1.Da gestão do orçamento à contabilidade analítica	2	0
	4.7.2.Escola sempre em busca de soluções independentemente do contrato de autonomia	0	0
	4.7.3.Assiduidade docente e não docente	0	4
	4.7.4.O ganho de importância das lideranças intermédias	0	3
	4.7.5.Primeiro organizar a escola depois trabalhar	0	4
	4.7.6.Organização da escola ao abrigo do contrato de autonomia	1	0
	4.7.7.Formação a nível não docente	4	0
	4.7.8.Boa organização curricular e pedagógica deu bons resultados	1	0
	4.7.9.Da valorização dos alunos ao envolvimento dos pais	8	0
	4.7.10.Muitas práticas devidas ao contrato de autonomia	0	0

4.7.11.Desenvolvimento e implementação de mais projetos	0	10
subtotal	16	21
Total	29	40

A análise da tabela anterior remete-nos, igualmente, para a circunstância de os protagonistas em estudo não apurarem unidades de registo para todos os indicadores identificados, (v.g. o indicador “da importância do contrato de autonomia à interiorização e continuidade” (da subcategoria “cultura de escola), que não apura qualquer unidade de registo em ambos os protagonistas.

Na escola A identificamos os indicadores “da valorização dos alunos ao envolvimento dos pais” (N=8) e “formação a nível não docente” (N=4) (da subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”). Para o primeiro indicador seleccionámos o segmento de texto abaixo, que descreve bem este procedimento:

“[os alunos] não têm maturidade, não têm responsabilidade. Isso é natural na idade deles. Então não podem ser responsabilizados por não terem equipamento, por não terem material, isso é responsabilidade dos pais. Então chamamos os pais, explicamos aos pais, foi muito complicado explicarmos aos pais. (...) Isto foi muito importante (...) e diz lá que os pais são responsáveis pelo equipamento, por ver a mala dos filhos, os miúdos ficaram todos contentes... Os pais não ficaram tão contentes assim, mas o que é certo é que diminui; os pais sentiram responsabilidades” (EA1)

E para o segundo indicador optamos por este segmento de texto que descreve bem este procedimento:

“a fase de introdução do contrato de autonomia coincidiu (...) com as novas oportunidades e nós começamos a envolver-nos em tudo, nós queríamos dar resposta a tudo, tínhamos EFA, CEF, etc. Quando avançamos com os RVCC, “ok, vamos fazer uma coisa, vamos dar um EFA de secundário ao nosso pessoal, vamos fazer consumo interno, virado mesmo para o pessoal na área da dupla certificação” (EA1)

Para o indicador “acompanhamento e supervisão” da subcategoria “monitorização dos resultados dos alunos” optamos pelo segmento de texto ilustrativo seguinte:

“começámos a comparar resultados, fomos vendo que estávamos a crescer, então começamos a apresentar esses resultados. Do ano passado para cá começámos a determinar metas pedagógicas (...) Quando os gráficos caem ou não chegam onde a gente quer (...) Isso é um trabalho monitorizado em função das aprendizagens”(EA1)

Na escola B identificados os indicadores que apuraram mais unidades de registo para o diretor e passamos a selecionar e apresentar os segmentos de texto mais ilustrativos.

Para o indicador “desde o início que temos cultura de auto-avaliação e monitorização” (da subcategoria “cultura de escola”), optamos pelo segmento de texto que retrata este indicador de forma bastante expressiva:

“o contrato de autonomia permitiu-nos poder pôr em prática uma determinada filosofia de ensino (...) anterior, já havia essa filosofia de ensino portanto, o contrato de autonomia permitiu-nos pôr essa filosofia em prática, digamos assim” (EB1)

Para o indicador “desenvolvimento e implementação de mais projetos” (da subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”), recolhemos o segmento de texto que refere os vários projetos:

“neste momento estamos a avançar com projetos inovadores de natureza curricular, temos projetos inovadores na matemática, temos projetos na físico-química, temos projetos na biologia” (EB1)

Para o indicador “assiduidade docente não docente” (da subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”), apresentamos o segmento de texto que refere algumas dessas práticas:

“pretendo é os alunos tenham aulas (...) quando há trocas, substituições entre os professores deles, e quando há trocas dentro do conselho de turma o professor não tem falta” (EB1)

No indicador “primeiro organizar a escola depois trabalhar” (da subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”) mereceu a nossa atenção, pelo caráter preparatório dos alunos, o excerto que se apresenta:

“nós seguimos aqui um princípio que é o seguinte: “ para que o aluno aprenda é fundamental esta premissa, aprender a aprender, ou seja para que haja aprendizagens, primeiro os alunos têm que aprender a aprender porque se não, não há aprendizagens” (EB1)

2.5. Análise dos indicadores identificados para a categoria “perspetivas de futuro” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.

Os indicadores identificados para a categoria “perspetivas de futuro”, conforme descrita e operacionalizada nos capítulos V e VI, apresenta-se pelos protagonistas em estudo na tabela abaixo (Tabela 84).

Tabela 84.

Indicadores da categoria de análise “perspetivas de futuro” para os protagonistas – Diretores das escolas A e B.

Subcategorias	Indicadores	Diretor A	Diretor B
5.1. Ganhos e perdas	5.1.1.Perpetuação do desenvolvido com contrato de autonomia no tempo	1	0
5.2. Novas diretrizes	5.2.1.Dos ganhos e benefícios para a escola à expectativa	11	1
	5.2.2.Expetativas positivas	1	0
	5.2.3.Expetativas negativas	2	2
subtotal		14	3
5.3. CA e envolvimento nas políticas educativas	5.3.1.Da experiência à participação	5	0
Total		20	3

A análise da tabela anterior podemos inferir que o protagonista da escola A apurou unidades de registo para os indicadores “da experiência à participação”, e da subcategoria “CA e envolvimento nas políticas educativas”, com 5 unidades de registo.

A escola B apurou 2 unidades de registo para o indicador “expetativas negativas” da subcategoria, “novas diretrizes”

A título ilustrativo, por ser o que melhor retrata a postura do protagonista da escola A sobre este assunto, recolhemos o segmento de texto:

“o que nós pretendemos, o que temos estado a forçar, é haja um debate sobre a autonomia das escolas e, neste momento, quando digo este momento digo desde (...) a tomada de posse do Governo até agora, é o momento ideal fazer-se isto” (EA1)

Para o indicador “da experiência à participação”, da subcategoria “perspetiva de envolvimento na política nacional dos contratos de autonomia”, e para o indicador “opiniões variadas”, da subcategoria “diferentes expetativas em relação às medidas do Ministério da Educação”, transcrevemos o seguinte excerto:

“tenho (...) dúvida porque não tenho indicadores nenhuns do Ministério” (EA1)

A escola B como apurou 2 unidades de registo para o indicador “expetativas negativas”, da subcategoria “a expetativa das novas diretrizes do Ministério da Educação para os contratos de autonomia” de apresentamos o segmento de texto ilustrativo:

“o nosso contrato terminava o ano passado, entretanto o Ministério da Educação prorrogou os contratos de autonomia para mais uma ano, não sei agora o que nos vai acontecer (...) Mas eu creio que ele já está ligeiramente ultrapassado” (EB1)

3.Apresentação dos indicadores identificados nas subcategorias que emergiram das categorias em estudo para os protagonistas – subdiretores, adjuntos, professor sénior e assessores das escolas A e B.

Na escola A, conforme já referimos, todas as entrevistas foram realizadas individualmente a todos os protagonistas. Na escola B apenas 1 entrevista aconteceu de forma

individual, ao diretor. As restantes duas entrevistas foram realizadas com dois participantes de cada vez (subdiretor e diretora adjunta e 2 assessores da direção).

Passamos a apresentar alguns indicadores identificados por alguns dos protagonistas, que nos cativaram a atenção, seguidos de alguns segmentos de texto ilustrativos do exposto pelos entrevistados. Na escola A optámos por analisar a categoria “contrato de autonomia”, por ser aquela em que, onde ao longo dos vários estudos, apura maior número de unidades de registo.

Na escola B, optámos por analisar a categoria “perfis de liderança”, por este ser o aspeto a que esta escola atribuiu mais importância no seu contrato de autonomia.

Na escola A, o subdiretor apura 3 unidades de registo para o indicador “prestação de contas”, da subcategoria “responsabilidade e cumprimento”, dos quais escolhemos este segmento ilustrativo:

“se todos nós propusemos agora vamos ter que os cumprir. Se da parte do ministério há cumprimento ou não em relação aos deveres do ministério, isso depois é outra conversa” (EA2)

Um adjunto apura 9 unidades de registo para o indicador “início: da contratualização à implementação” da subcategoria “práticas de autonomia”, de onde escolhemos este excerto:

“Estas alterações foram (...) foi muito duro de início, foi terrível... [por exemplo] com a secretaria, processos disciplinares. Sim, porque nós fomos mexer em coisas que nunca tinham sido mexidas, fomos mexer nos papéis da secretaria (...) Bom, isto foi uma reviravolta. As pessoas tiveram muitas dificuldades [em adaptar-se]” (EA3)

O outro adjunto apura 3 unidades de registo para o indicador “valor acrescentado”, da subcategoria “resultados”, dos quais transcrevemos o segmento de texto seguinte, ilustrador do indicador:

“se não entendêssemos isso [os resultados] como um valor acrescentado, não faríamos tudo para o manter. Acho que os resultados têm, felizmente (...), dado razão e é importante porque é a forma como o exterior nos cobra” (EA4)

O professor sénior “d” apura 2 unidades de registo para o indicador “da reação à mudança à estabilização dos quadros” e da “consolidação da escola”. Referimos o segmento de texto bem esclarecedor:

“o próprio ministério, na mesma altura que faz os contratos de autonomia, também ele próprio acha que também tem que estabilizar os quadros das escolas. Então os concursos passam a ter uma duração maior, isto é, de três em três anos, e o que acontece é que nós temos uma maior estabilidade no nosso quadro e as pessoas, ao sentirem que no ano a seguir vão estar cá, a postura própria mudou e fez com que adotassem o contrato de autonomia” (EA5)

O assessor apurou 2 unidades de registo para o indicador “desenvolvimento organizacional ao abrigo do CA” da subcategoria “valorização do CA”, dos quais escolhemos o esclarecedor segmento de texto:

“eu só vejo vantagens aqui nesta escola (...) O facto de as aulas serem de sessenta minutos, acho que é (...) o tempo ideal para uma aula. (...) ainda mais no meu caso, que sou professor de informática, até os alunos ligarem os computadores e depois desligarem já estava quase os quarenta e cinco minutos passados” (EA6)

Na escola B, a entrevista dos subdiretor e adjunto apurou 3 unidades de registo para o indicador “lideranças intermedias como apoio aos líderes de topo” da subcategoria “lideranças intermédias”. Retirámos o segmento de texto que se apresenta a seguir:

“se todo esse trabalho continuasse quase exclusivamente assente na direção, o serviço era pior (...), não havia tempo para tudo. Com isto tudo a gente vai conseguindo melhorar algumas coisas porque também temos uma estrutura de apoio de liderança intermédia que, neste momento, se preocupa com outras coisas e há uns tempos atrás era a direção que se preocupava com isso” (EB2)

A entrevista dos assessores apurou 2 unidades de registo para o indicador “do tipo ao tempo das tomadas de decisão”, da subcategoria “tomadas de decisão”, para o qual apresentamos o seguinte segmento de texto:

“depende do tipo de decisão que é (...) se for uma decisão apenas da direção (...) eles normalmente (...) conversam (...) e decidem qual é a melhor forma de atuar” (EB3)

Síntese do capítulo

Neste terceiro estudo tentámos compreender, através de uma descrição mais concisa e aprofundada, os resultados dos indicadores obtidos, de acordo com o ponto de vista dos protagonistas que colaboraram nesta investigação.

Numa primeira análise às unidades de registo apuradas por cada subcategoria emergente das categorias em estudo, verificámos que o diretor da escola A apurou um número superior de unidades de registo em relação ao diretor da escola B.

A categoria “contrato de autonomia” é aquela onde o diretor da escola A apura mais unidades de registo, seguida da categoria “perfis de liderança” e da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”. Ordem de apuramento de maior número de unidades de registo em concordância com os resultados apurados para os estudos anteriores, estudo 1 e estudo 2.

O diretor da escola B apurou mais unidades de registo na categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, seguida da categoria “contrato de autonomia” e da categoria “perfis de liderança”, onde a ordem sequencial difere da apurada para ambos os estudos apresentados anteriormente.

Outro aspeto interessante nestes resultados reside no não apuramento de unidades de registo para todas as subcategorias emergentes das categorias, exceto para a categoria “perspetivas de futuro”.

Na escola A, todas as entrevistas foram realizadas individualmente a todos os protagonistas. O mesmo não aconteceu na escola B, onde apenas 1 entrevista aconteceu de modo individual, ao diretor. As restantes duas entrevistas foram realizadas com dois participantes de cada vez (subdiretor e diretora adjunta e 2 assessores da direção), o que dificultou as análises e o aprofundamento descritivo neste estudo.

Apresentámos alguns indicadores identificados por alguns dos protagonistas, seguidos de alguns segmentos de texto ilustrativos do expresso pelos protagonistas. Na escola A optamos por analisar a categoria “contrato de autonomia” por ser a escola em que, ao longo dos vários estudos, apurou maior número de unidades de registo. Na escola B optámos por

analisar a categoria “perfis de liderança”, por ser aquela a que esta escola atribuiu mais importância no seu contrato de autonomia.

Os resultados apresentados neste terceiro trabalho encontram-se em sintonia com os expostos e analisados nos dois estudos anteriores, pois usámos as mesmas categorias, subcategorias e os respetivos indicadores. Se tivéssemos que optar por um segmento de texto que sistematizasse bem todo o estudado, apontaríamos o indicador

“as coisas foram-se consolidando (...) porque realmente valiam a pena, porque aquelas que nós também propusemos em 2006 e que aplicamos em 2007 e que fomos depois vendo que não tinham validade (...), a eficácia, deixamo-las cair” (EA1)

Somos de opinião que este excerto retratar, de forma exemplar, os processos envolvidos num trabalho inovador, como este, que aqui temos estado a estudar.

CONCLUSÕES

Tendo este trabalho por título “políticas de gestão e organização educativa: contratos de autonomia das escolas e modelos de governança”, entendemos a política no seu sentido etimológico, do grego *politiké*, ou a arte de governar a *polis* (cidade), neste caso aplicado às organizações escolares, nomeadamente, através desta modalidade de governança alternativa constituída pelos contratos de autonomia.

O propósito desta investigação foi o de analisar e compreender como o Contrato de Autonomia determina ou influencia a gestão das organizações escolares em análise. Ou, dito de outra forma, pretendemos analisar e descrever, de forma compreensiva e aprofundada, os procedimentos e as práticas desenvolvidas no dia-a-dia pelos protagonistas, nos processos de gestão, liderança, articulação curricular e desenvolvimento organizacional, considerando os desafios trazidos pela contratualização de cada caso com o MEC. Este propósito foi reafirmado em três objetivos para os quais pretendemos alcançar descrições concisas e aprofundadas:

1. Compreender como o Contrato de Autonomia contribui para o desenvolvimento das organizações escolares, encarado de forma geral, e considerando vários aspetos do contratualizado;
2. Analisar as formas de implementação do contratualizado nas organizações escolares, nomeadamente no que se refere à articulação curricular e às lideranças intermédias, bem como a adequação destes aspetos ao desenvolvimento organizacional.
3. Caracterizar os contributos dos processos da avaliação na melhoria das organizações escolares, entendidos como processos de monitorização externa do lecionado, do aprendido, e dos resultados dos alunos, bem como os processos de auto-avaliação da escola.

Começamos este trabalho por uma revisão da literatura sobre estes temas numa perspetiva geral, comparativa a nível europeu, e à descrição da situação das escolas públicas portuguesas. A gestão educativa é uma área de estudo e de trabalho ainda bastante recente e a

aplicação do termo organização à escola, apesar de já bastante generalizado, pode suscitar ainda alguma controvérsia. As grandes abordagens ao estudo das organizações e das organizações educativas têm origem na área industrial e nos EUA. Na Europa, são várias as perspectivas sobre gestão educativa com vários marcos determinantes do seu desenvolvimento, onde a grande tendência emergente na década de 80 é a descentralização (desconcentração, desregulação, delegação, desburocratização e autonomia).

Nos países industrializados são várias as áreas onde os países detêm vários graus de autonomia em relação à gestão dos recursos escolares. As *charter schools* nos EUA têm bastante autonomia (Dressler, 2001) em todas as áreas da gestão e, em Portugal, até há pouco tempo atrás, apenas era permitida alguma margem nas decisões tomadas pelos pais, e circunscritas aos planos da escola e às regras da escola.

Glatter et al. (2003) e Glatter (2007) apresenta um modelo de governança e propõe uma grelha de análise para apreciar como os sistemas educativos gerem as suas escolas, centrando-se em alguns aspetos específicos desta gestão, como a autonomia das escolas, a prestação de contas e, ainda, a liderança das escolas.

Ao longo das últimas décadas do século XX e início do século XXI, assiste-se ao desenvolvimento da administração e gestão das escolas públicas que, apesar da forte tradição centralizada do estado, tenta acompanhar as grandes tendências da gestão escolar mundiais, marcadas por uma crescente descentralização do poder de decisão do centro para as unidades orgânicas de gestão educativa, escolas, mais perto dos alunos, alvos de toda a ação educativa. No nosso país, ao longo dos últimos anos, assistimos, inclusivamente, a algumas experiências piloto de gestão educativa por contrato entre governo central e algumas escolas dos pais. Em 2006/07 surgem, preconizados pelo Ministério da Educação os contratos de autonomia e desenvolvimento das escolas públicas portuguesas.

A política educativa dos nossos dias incorporou diversas modalidades contratuais, em consequência do reforço das tendências crescentes de participação e autonomia que caracterizam os sistemas educativos, de tendência fortemente centralizada, existentes em diferentes países. Os processos contratuais surgem num contexto de valorização de participação dos atores educativos locais e acompanham o movimento de descentralização dos poderes tradicionalmente centralizados desses países. O contrato assume, assim, uma forma de concretizar o exercício da autonomia, por alternativa à pura descentralização sem contrapartidas, e apela a uma lógica de ação que conjugue o movimento *top-down* de disposição do território, concebido no quadro do estado-nação de tradição centralizada, com

reivindicações ou iniciativas de tipo *bottom-up*, que se instituem em prol do desenvolvimento das comunidades educativas locais. Esta forma de governação implica uma nova conceção de escola pública que pretende romper com uma tradição centralizada e burocrática de gestão das escolas.

O desenvolvimento da contratualização no sistema público de educação implica, por um lado, a realização de metas concretas acordadas entre as partes contratantes e, por outro lado, assegura a autonomia adequada de gestão dos meios para realizar as metas acordadas. Desta forma, o contrato estimula a ação dos participantes no sentido de alcançar os objetivos pré-estabelecidos e apela a uma gestão que se afasta da verificação da conformidade de processos, para se aproximar de uma verificação da distância entre os objetivos prosseguidos e os resultados obtidos. Alguns dos aspetos contratualizados pelas escolas foram a articulação curricular e a liderança (esta conforme o disposto no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril).

Este processo de contratualização iniciou-se por um processo de avaliação externa das escolas pela IGEC, conforme disposto no Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro e, após completar o 1º ciclo de avaliações externas a todas as escolas do país, em 2013, as escolas com autonomia voltaram a ser avaliadas.

Para a apresentação e análise dos dados que recolhemos e apresentámos em três estudos distintos, que se complementam e que se constituem como uma abordagem aos mesmos dados sob três perspetivas diferentes: i) uma visão global dos resultados obtidos; ii) uma perspetiva dos dois casos em estudo (Escola A e escola B); iii) e a perspetiva na visão dos seus diretores e de outros protagonistas, que desempenham funções diferentes das dos diretores das escolas, se bem que complementares.

No primeiro estudo, que na realidade se centrou no primeiro objetivo geral. Assim, procurámos compreender como o Contrato de Autonomia contribui para o desenvolvimento das organizações escolares, encarado de forma geral, e considerando vários aspetos do contratualizado.

Apresentámos os indicadores identificados e a sua respetiva enumeração por subcategorias emergentes das categorias. Estes indicadores não seguiram uma distribuição uniforme por cada subcategoria.

A categoria com maior número de unidades de registo foi a categoria “Contrato de Autonomia” e a categoria da qual emergiu num maior número de subcategorias foi a categoria “perfis de liderança”.

A subcategoria que juntou um maior número de unidades de registo foi “práticas de desenvolvimento organizacional” (da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”) seguida da subcategoria “negociação do Contrato de Autonomia” e da subcategoria “práticas de autonomia” (ambas da categoria “Contrato de Autonomia”).

Os indicadores identificados também se distribuíram de forma pouco uniforme pelas diversas subcategorias. A subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”, da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, apresentou o maior número de indicadores. A subcategoria “planificação estratégica”, da categoria “perfis de liderança”, apresentou o segundo maior número de indicadores. A maior concentração de unidades de registo por indicador, surge na categoria “Contrato de Autonomia”, da subcategoria “práticas de autonomia”, no indicador “início: da contratualização à implementação”. A segunda maior concentração de unidades de registo por indicador, surge na categoria “Contrato de Autonomia”, da subcategoria “valorização do Contrato de Autonomia”, e no indicador “desenvolvimento organizacional ao abrigo do Contrato de Autonomia”. Seguidos da categoria “Contrato de Autonomia”, da subcategoria “práticas de autonomia”, indicador “desenvolvimento organizacional com a autonomia” e da categoria “perspetivas de futuro”, na subcategoria “na expectativa das novas diretrizes do Ministério da Educação para os contratos de autonomia”, o indicador “dos ganhos e benefícios para a escola à expectativa” ambos indicadores com uma frequência absoluta idêntica. Gostaríamos de referir que algumas subcategorias apuraram apenas um indicador.

Numa perspetiva global, os resultados obtidos sugerem a prática de muitos dos aspetos referidos na nossa revisão da literatura. A contratualização constituiu um processo longo de negociação e de reflexão acerca das organizações (Gaudin, 2007; Formosinho & Machado, 2009; 2010), bem como da prestação de contas (Afonso, 2010). A contratualização contribuiu, de modo geral, para o desenvolvimento organizacional das escolas (Bolívar, 2012), do desenvolvimento dos profissionais, e também do seu desenvolvimento pessoal.

A contratualização permitiu o aprofundamento da autonomia através de um maior envolvimento das lideranças intermédias (Bolívar, 2012; Day et al., 2011; Leithwood, 2001; Mourshed, 2007; OCDE, 2008), e a personalidade do diretor foi fundamental no desenvolvimento das práticas para a prestação de um melhor serviço educativo.

A cultura organizacional assume-se como importante no âmbito da melhoria da escola (Costa, 1996; Vicente, 2004), não só pelo que foi sendo interiorizado pelas práticas de autonomia contratualizada, como também da cultura que sempre pautou as práticas educativas das escolas. A avaliação e monitorização assumem-se como uma forma de desenvolvimento das organizações educativas (Quintas & Vitorino, 2010; Fialho, 2011).

Este estudo descreveu vários aspetos relativos aos contratos de autonomia como o processo de negociação interno e externo (com a Tutela) ao contratualizado, a responsabilidade sentida perante a necessidade do cumprimento, as vantagens e as mais valias que as práticas desenvolvidas ao abrigo do contrato de autonomia trouxeram para a consolidação da escola enquanto agrupamento de vários níveis de ensino e os o sucesso académico dos alunos permitiu-nos compreender como o Contrato de Autonomia contribuiu para o desenvolvimento das escolas e em várias dimensões organizacionais.

O segundo estudo centrou-se no segundo objetivo geral. Desta forma, pretendemos analisar as formas de implementação do contratualizado nas organizações escolares, nomeadamente no que se refere à articulação curricular e às lideranças intermédias, bem como a adequação destes aspetos ao desenvolvimento organizacional.

Constatámos que para todas as categorias a escola A apresenta sempre maiores frequências absolutas do que a escola B. A categoria “Contrato de Autonomia” é aquela que obtém maior número de unidades de registo para ambas as escolas, seguida da subcategoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” e da categoria “perfis de liderança”.

Nas várias subcategorias emergentes, a escola A obtém, diversas vezes, não só uma frequência absoluta superior, como também uma frequência relativa maior. Embora as diferenças das frequências relativas apuradas não traduzam esta diferença, pois tendem a convergir para os 100%, valores proporcionalmente desproporcionados em relação aos valores absolutos. No estudo 2 optamos por trabalhar com os valores absolutos, uma vez que, proporcionalmente falando, em termos de frequências relativas estas enumerações traduzem resultados bastante distintos das frequências absolutas.

Mais uma vez a categoria “Contrato de Autonomia” foi a que apurou maior número de unidades de registo para os múltiplos casos em estudo. A escola A deu prioridade no seu Contrato de Autonomia ao “reajustamento curricular” e a escola B atribuiu prioridade, no seu Contrato de Autonomia, às lideranças, nomeadamente, às lideranças intermédias.

A escola A apurou um valor global superior na categoria “perfil de liderança”, onde foram distribuídas as unidades de registo relativas às questões da liderança, contratualizadas pela escola B, e nas categorias “prestação do serviço educativo/planeamento educativo” e “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” superiores à escola B, onde foram distribuídas as unidades de registo relativas às questões da gestão flexível do currículo e de articulação curricular da escola A.

A escola B obteve uma frequência absoluta maior na categoria “Contrato de Autonomia”, seguido da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, ficando a categoria “perfis de liderança” em terceiro lugar.

Na categoria “perspetivas de futuro” todos estes indicadores identificados em ambos os casos sugerem um expectativa otimista e inclusivamente democrática.

Os casos em estudo convergem quanto ao maior número de unidades de registo apuradas para a categoria “Contrato de Autonomia”, seguida da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” e da categoria “perfis de liderança”.

No que diz respeito às divergências dos casos em estudo, a escola A atribui grande importância ao seu contrato e aos aspetos de gestão curricular por ela contratualizados. Por seu lado, a escola B atribui mais importância à cultura da escola pré-existente à contratualização. Apesar dos indicadores identificados, a escola A obtém melhores resultados académicos confirmados pelo relatório da IGEC (2013) do que a escola B, o que é igualmente confirmados pelo relatório da IGEC (2013).

A escola A atribui o seu desenvolvimento a uma boa gestão de recursos humanos, conforme afirmado pelo relatório da IGEC (2013) que refere “a gestão de recursos humanos decorre do conhecimento que a direção e os coordenadores de pessoal técnico e operacional têm das competências profissionais e pessoais de cada trabalhador” (p. 8). Enquanto a escola B atribui estes desenvolvimentos a fenómenos não só da cultura pré-existente da escola, como também às alterações naturais da sociedade.

A descrição desenvolvida neste estudo permitiu uma compreensão detalhada acerca das formas de implementação do contratualizado nas organizações escolares. Não só na perspetiva do contratualizado (a articulação curricular e as lideranças intermédias, pelos casos A e B, respetivamente) como também nos modos ou na adequação dos aspetos nas lideranças intermédias, da planificação estratégica da escola, das práticas de ensino e das monitorizações

e avaliações das aprendizagens. Ainda, nas monitorizações dos resultados, todos estes aspetos contribuíram para o desenvolvimento organizacional.

No terceiro estudo tentámos alcançar o terceiro objetivo geral que, recordamos, consistia em caracterizar os contributos dos processos da avaliação na melhoria das organizações escolares, entendidos como processos de monitorização externa do lecionado, do aprendido, e dos resultados dos alunos, bem como os processos de auto-avaliação da escola.

Concretizámos esta intenção através de uma descrição concisa e aprofundada, dos resultados de acordo com o ponto de vista dos protagonistas que colaboraram nesta investigação.

Os resultados descritos neste estudo permitem a caracterização de todos os processos de avaliação.

Em nosso entender, o excerto *“as coisas foram-se consolidando (...) porque realmente valiam a pena, porque aquelas que nós também propusemos em 2006 e que aplicamos em 2007 e que fomos depois vendo que não tinham validade (...), a eficácia, deixamo-las cair”* retrata na perfeição os processos e os procedimentos envolvidos nos temas abordados por este trabalho inovador destas escolas, que aqui apresentamos e analisamos. De facto as organizações são constituídas e construídas por pessoas, logo as suas práticas profissionais, de gestão, de liderança, de avaliação e monitorização e expectativas de futuro, vão influenciar o funcionamento dessas mesmas organizações em função das suas características pessoais *sui generis*.

Um dado interessante neste terceiro estudo reside no facto de não se terem apurado unidades de registo para todas as subcategorias emergentes das categorias, exceto para a categoria “perspetivas de futuro”.

Na escola A todas as entrevistas foram realizadas individualmente a todos os protagonistas. O mesmo não aconteceu na escola B, onde apenas 1 entrevista aconteceu de modo individual, ao diretor. As restantes duas entrevistas foram realizadas com dois participantes de cada vez (subdiretor e diretora adjunta e 2 assessores da direção), o que dificultou as análises e o aprofundamento descritivo neste estudo com os respetivos segmentos de texto ilustrativo.

O que se apresentou e descreveu nesta terceiro trabalho encontra-se em sintonia com o apresentado e descrito nos dois estudos anteriores (pois usamos sempre as mesmas categorias e subcategorias e os respetivos indicadores que não são muito disparos).

Em jeito de síntese, ao longo das análises desenvolvidas neste trabalho pudemos encontrar características da estrutura de modelos de governação para as escolas propostas por Glatter et al. (2003) e Glatter, (2007). A grelha de análise proposta pelos autores refere os quatro modelos de governança das escolas apresentados no capítulo 1 (mercado competitivo; capacitação das escolas; capacitação local; e controlo de qualidade e o modelo em emergência: sistema de aprendizagem). Embora não tenhamos encontrado nenhum destes modelos, conforme descritos pelos autores, na sua forma mais pura, surgiram indícios que aproximam algumas das práticas de governança com características típicas do modelo teórico de Glatter (v.g. Diretor e coordenador; contratual, hierárquico; inspeções regulares e sistemáticas e abertura a novas ideias, tolerância em relação à divergência de opiniões, valorização do fracasso como fonte de aprendizagem, questionamento de suposições de base). Estes aspetos caracterizadoras configuram formas combinadas em função das políticas de gestão educativa e dos aspetos aqui estudados, como, por exemplo, no modelo da capacitação da escola, no modelo controlo de qualidade e no modelo emergente do sistema de aprendizagem.

Este trabalho encontrou limitações diversas. Por um lado, termos tomado como objeto de estudo duas escolas limitou a compreensão plena do fenómeno. Referimos, ainda, limitações relacionadas com os protagonistas, uma vez que a investigação se circunscreveu só a alguns elementos da escola – ligados à gestão - e não “ouvimos” outros testemunhos, tais como os alunos, pais, *stakeholders* e outros elementos da comunidade educativa local, como autarquias, parceiros estratégicos em qualquer processo de gestão autónoma das escolas. Constrangimentos como o tempo de que dispúnhamos e as responsabilidades profissionais a que tínhamos que dar resposta, não facilitaram uma investigação com outra envergadura.

Também do pnto de vista metodológico temos consciência que utilizámos apenas entrevistas, alguns documentos complementares e algumas notas de campo, o que limitou o nosso campo de ação. Se tivéssemos utilizado inquéritos, nomeadamente, a adaptar para o contexto português ou a aferir, referentes a vários aspetos abordados, teríamos dados mais completos e elucidativos do fenómeno em estudo.

Este conjunto de limitações pode, contudo, constituir um leque de problemáticas para futuras investigações. Seria interessante realizar estudos que tomassem, como objeto de trabalho, as políticas dos contratos de autonomia e da avaliação, na sua relação com a liderança para o sucesso; o desenvolvimento organizacional das escolas, sob a perspetiva do

benchmarking ou das organizações aprendentes; ainda, analisar a trajetória acadêmica de alunos que realizaram o seu percurso escolar numa escola em contrato de autonomia.

Este foi um trabalho moroso mas muito desafiante, e que certamente contribuiu para o nosso desenvolvimento, tanto profissional como pessoal. Tudo o que aprendemos é uma mais-valia para o trabalho que desenvolvemos como docente do Ensino Superior, que é uma atividade de grande responsabilidade na preparação de novos profissionais na área que é a nossa. Acreditamos que nos capacitou para a transmissão de novos conhecimentos e para o apoio a prestar junto dos estudantes com quem trabalhamos. Também temos a noção que contribuímos, ainda que de forma modesta, para a compreensão de como o Contrato de Autonomia determina ou influencia a gestão das organizações escolares em análise

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Ibero-americana de Educación*, 53, 25-42.
- Abu-Duhou, I. (1999). *School-based management: Fundamentals of educational planning*. Paris: UNESCO/Internationality Institute for Educational Planning.
- Abu-Tineh, A., Khasawneh, S. & Omary, A.(2009). *Kouzes and Posner's transformational leadership model in practice: The case of Jordanian schools*. Retirado de http://leadershipeducators.org/Resources/Documents/jole/2009_winter/JOLE_7_3_Abu-Tineh_Khasawneh_Omary.pdf
- Adão, M.E. (2009). *Contratos de Autonomia – descentralização, desconcentração, (re)centralização Que poderes conferiu às escolas? Estudo de caso*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Portucalense. Porto: Universidade Portucalense
- Afonso, A. (1999). A(s) Autonomia(s) da Escola na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público. *Inovação. Vol. 12, nº 3. 121-137*.
- Afonso, A. J. (2001). A reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade, ano XXII, 75 (8), s.p.*
- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 9, 57-70*. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 26 (1), 13-30*.

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade aberta
- Alaíz, V. (2004). Avaliação das escolas: actualidade e perspectivas. *Revista proFORMAR online*, Edição 6; p. 8. Retirado de http://www.proformar.org/revista/edicao_6/pag_8.htm.
- Alaiz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?. *Correio da Educação* (301).
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, M.A. & Rolo, O. (2000). *Introdução Às Ciências Sociais e Às Organizações*. Lisboa: Vislis Editores
- Alonso, L.; Alaiz, V. & Peralta, H, (2001) *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Retirado de www.deb.min-edu.pt
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. (6ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Alves, M.G. & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de almada. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 25, n. 2, 31-61
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das escolas Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa
- Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE (Ed.) *Avaliação das Escolas: Modelos e processos* (pp. 14-99). Retirado de <http://www.cnedu.pt/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>
- Azevedo, J. (Coord.) (2006). *Avaliação de escolas: programa Aves*. VNGaia: Fundação M. Leão
- Azevedo, M. J. (2007). Estudo -Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. In: *Actas do seminário avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Azevedo, J. (2011). Prefácio. In J. M. Alves (Org.). *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bacharach, S. B. & Mundell, B. (Eds.). (1995). *Images of Schools. Structures and Roles in Organizational Behavior*. LA, CA: Corwin Press.
- Ball, S.J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa críticosocial: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>
- Bandur, A. (2008). *A study of the implementation of school-based management in Flores primary schools in Indonesia*. Tese de doutoramento apresentada á University of Newcastle. Retirado de <http://ogma.newcastle.edu.au/vital/access/services/Download/uon:3124/ATTACHMENT02?view=true>
- Baptista, M. E. T. (2007). *A Auto-avaliação. Estratégias de organização escolar – Rumo a uma identidade. Estudo num agrupamento de escolas do concelho de Sintra*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta
- Barbier, J. (1990). *Avaliação em Formação*. Lisboa: Ed. Afrontamento.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª edição). Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. F; Bidarra, M. G. & Vaz-Rebelo, P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso, *Revista Portuguesa de Pedagogia, NE: 79 - 92*.
- Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Inovação, 4, p.p. 55-86*.
- Barroso, J. (1993). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de Todos, para Todos e com Todos*. Caderno PEPT, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação

- Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 33-56.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista portuguesa de educação*, Vol. 17, n°2, 49-83. Retirado de redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417203.pdf
- Barroso, J. (Org.) (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Barroso, J. (2006). A Autonomia Das Escolas: Retórica, Instrumento e modo de regulação da acção política. In A. Moreira (org.). *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2008). *Parecer Autonomia gestão DL771/2007 ME*. Retirado de : www.dgrhe.minedu.pt
- Barroso, J. & Menitra, C. (2009). *Conhecimento e acção pública. Autonomia e gestão escolar em Portugal (1986-2009)*. Relatório da Orientação 2 do Projecto Knowandpol. Retirado de http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Orientation2/O2.PA1.Portugal_education.FV.English_version.pdf
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de Lideranças e Lógicas de Responsabilidade – As Experiências e Inglaterra, Itália e Portugal*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Barzanò, G. (2011). School autonomy and the new «accountabilities» of European education leaders: Case studies in England, France, Italy and Portugal. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 184-209.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York, Free Press.
- Batista, S. (2012). Pensar a (des)centralização e autonomia das escolas na Europa: o papel da avaliação na redistribuição de competências. *Atas do VII Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Retirado de http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&lg=pt

- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. (4ª edição). Lisboa: Gradiva
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista iberoamerica de educación*, N° 27, 99-123. Retirado de www.rieoei.org/rie27a05.htm
- Benavente, A. (2004). O pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em portugal. *Revista iberoamerica de educación*. N° 34, 69-108. Retirado de www.rieoei.org/rie34a04.htm
- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. (6ª edição). Lisboa: ISCSP.
- Bird, C. (1940). *Social psychology*. New York: Appleton-Century.
- Blau, P. M., & Scott, W. R. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo, Editora Atlas. Retirado de [http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/38393/mod_folder/content/0/Texto%203%20-%20Blau%20e%20Scott%20\(1979\)%20Organiza%C3%A7%C3%B5es%20formais.PDF?forcedownload=1](http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/38393/mod_folder/content/0/Texto%203%20-%20Blau%20e%20Scott%20(1979)%20Organiza%C3%A7%C3%B5es%20formais.PDF?forcedownload=1).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bolívar, B. (2004). La autonomia de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas e práticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333 (1), 91-117.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, Vol.9, N.º1, 37-60. Retirado de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_institucional_bolivar.pdf
- Bolívar, A. (2007). A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas. In IGE (org.). *A Escola face a novos desafios*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. VNGaia:FMLeão

- Borges, R.M. (2012). *Avaliação na Educação Básica, O Estado do Conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: Pontifícia Universidade Católica
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Row.
- Bush, T. (2006). *Theories of educational management*. Retirado de <http://cnx.org/exports/be980fed-98a0-4330-adba-e148507ca0fe@1.pdf/theories-of-educational-management-1.pdf>
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage
- Bush, T. (2010). *Theories of Educational Leadership and Management*. (4ª ed.). London: SAGE
- Bush, T., Coleman, M. & Glover, D. (1993) *Managing Autonomous Schools: the Grant Maintained Experience*. London: Paul Chapman
- Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatler, R. & Ribbins, P. (1999). *Educational Management: redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman.
- Bush, T. & D. Glover (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence, NCSL, Nottingham*.
- Caldwell, B. J. (2002). Autonomy and self-management: Concepts and evidence. In T. Bush e L. Bell (Eds.) *The Principles and Practice of Educational Management*. (pp. 24 – 40).London: Paul Chapman Publishing.
- Caldwell, B. J. (2004). A strategic view of efforts to lead the transformation of schools. *School Leadership & Management* 24 (1), 81-99
- Caldwell, B. J. (2005a). *School-based management, education policy series. The International institute of Educational Planning and the International Academy of Education*. Paris: UNESCO.
- Caldwell, B. J. (2005b). School-based management. *International Institute for Educational Planning*, 3, retirado de <https://smec.curtin.edu.au/local/documents/Edpol3.pdf>

- Caldwell, B. J. (2010). The impact of high-stakes test-driven accountability. *Professional Voice*, 49, retirado de http://www.aeuvic.asn.au/session=33X686F77656C6C2E7761796E652E6A406564756D61696C2E7669632E676F762E617548514E4D5A48554E554B586174776F6E65/pv_8_1_complete.pdf#page=51
- Caldwell, B. J. (2012). Review of related literature for the evaluation of empowering local schools. *Report to Empowering local schools section of the National school reform support branch curriculum assessment and teaching*. Retirado de <http://www.btadvisorybodies.catholic.edu.au/images/product/file/50/ReviewRelatedLiteratureEmpoweringLocalSchools.pdf>
- Canário, B. (1999). *Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência*. Lisboa: IIE/ME.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (org). *O estudo da escola*. (pp. 121-149). Porto: Porto Editora
- Canastra, F. & Moura, R (1999). *O novo regime de administração e gestão escolar: a sua implantação*. Retirado de <http://rmoura.tripod.com/nmg.htm>
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir ?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalha, M. (2009). *O Contrato de Autonomia no Agrupamento de Escolas da Charneca de Caparica*. Tese de Mestrado apresentada à FPCEUL. Lisboa: FPCE. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2123>
- Carvalho, A. R. F. B. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo*. Tese de Mestrado em Gestão Curricular apresentado à Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Chambel, M. J. & Curral, L. (2008). *Psicologia organizacional: Da estrutura à cultura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Clímaco, M.C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação de escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 9-21. Retirado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3- num3/art1.pdf>
- CNE (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: CNE
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (CRSE). (1988). *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Comunicação da Comissão (2001). *Governança Europeia - Um Livro Branco*. [COM(2001) 428-final] Jornal Oficial C, 287.
- CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO (1996). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar* (decreto lei nº 172/91). Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. (3ª ed.). Porto: ASA
- Costa, J. (2004). Construção de Projectos Educativos nas Escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação, Volume 17, nº 2, 851-14*.
- Costa, J. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À procura da Roupa do Rei... In *Seminários e Colóquios. Avaliação das Escolas. Modelos e Processos* (pp. 229-236). Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (orgs) (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho
- Coutinho, C.P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação, Unisinos*, 12(1), 5-15
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002) O estudo de caso na investigação em Tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, Volume 15, número 1.* 221-244.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13,2, 355- 379.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Daft, L. R. (1999). *Leadership Theory and Practice*. USA: GeorgeProvel.

- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?". *Educação & Sociedade. Campinas*, v.25, n° 87, 423- 460.
- David, P. (1991). *Schoolbased management and student performance*. Retirado de: http://165.224.220.67/databases/ERIC_digest/ed336845.html
- Day, C. (2007). Sustaining the Turnaround: What Capacity Building Means in Practice. *International Studies in Educational Administration*, 35 (3), . 39-48.
- Day, C., Jacobson, S., & Johansson, O. (2011). Leading organisational learning and capacity building. In R. Ylimaki e S. Jacobson (Eds.) *U.S. and crossnational policies practices and preparation: Implications for successful instructional leadership, organizational learning, and culturally responsive practices*. (pp. 29-49). Dordrecht: Springer
- De Grauwe, A. (2004). School based management (SBM): Does it improve quality? *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- Delgado, J. M. & Martins, E. (2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas - 1974-1999: Continuidades e rupturas*. Lisboa: Departamento Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Interactionism*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Devora, H. D. & Raymond, M. E. (2012). Choices for studying choice: Assessing charter school effectiveness using two quasi-experimental methods. *Economics of Education Review*, 31(2), 225-236.
- Dias, M. (2005) *Como abordar...A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal editores
- Dias, M (2008). *Participação e poder na escola pública*. Lisboa: Edições Colibri
- Dicionários da Língua Portuguesa da Porto Editora (2010). *Organização*. Retirado de <http://www.portoeditora.pt/espacolinguaportuguesa/dol/dicionarios-online>
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441-462.
- Dressler, B. (2001). Charter School Leadership. *Education and Urban Society*, 33(2), 170-85.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J.A.Lima e J.A.Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2005). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa::Educa
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Retirado de http://biblsrc.btk.ppke.hu/Szociologia/08EtzioniAmitai_Modern_Organizations.pdf
- Eurydice (2007). *Autonomia Escolar na Europa. Políticas e medidas*. Lisboa: GEPE-ME
- Eurydice (2004). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. Retirado de http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/060PT.pdf
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Paper N° 42.Paris: OECD
- Fernandes, A. S. (2005). Contextos de Intervenção educativa local e experiências dos municípios portugueses. In A. S. Fernandes, F. I. Ferreira, J. Formosinho e J. Machado

(orgs.). *Administração da Educação - Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições Asa.

Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* 9,87-100. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Fernandes, M. (1998). Desenvolver a capacidade de auto-avaliação: um objectivo a prosseguir pela escola básica. In A. Estrela (Ed.). *Investigação e reforma educativa*. (pp. 643-660). Lisboa: IIE

Ferreira, J. M. C.; Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw Hill.

Fialho, I. (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In B. Nico (Coord.), *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no sul de Portugal*. (pp.262- 271). Mangualde: Edições Pedagogo. Retirado de <http://hdl.handle.net/10174/5101>

Fialho, I.; Saragoça, J.; Silvestre, M. J. & Gomes, S. (2013). Avaliação externa das escolas em Portugal. Que impacto e efeitos na escola e na sala de aula?. Comunicação oral apresentada no *I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação, realizado na Praia, Cabo Verde*.

Fiedler, F.E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw Hill.

Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto. Porto Editora.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor

Fonseca, A. M. (2010). *Escolas, Avaliação Externa, Auto-avaliação e Resultados dos Alunos*. Dissertação de mestrado apresentado á Universidade de aveiro

Formosinho, J. (1991). Concepções de Escola na Reforma Educativa. In SPCE (Ed.) *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. (pp. 31-51).Porto: Afrontamento

- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira (Org.). *Administração da educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-50). Porto: ASA.
- Formosinho, J. (2008). A autonomia das escolas em Portugal – 1987-2007. In Inspeção Geral da Educação (Org.). *As Escolas Face a Novos Desafios / Schools facing up to New Challenges: actas da Conferência* (pp. 69-89). Lisboa: IGE
- Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal 1987-2007. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J.Machado & H. Ferreira (orgs) *Autonomia da escola pública em Portugal*. Gaia: FML
- Formosinho, J. & Machado, J. (1998). Políticas Educativas Globais. In *Actas do Seminário sobre Territorialização das Políticas Educativas*. (pp. 23-27).Guimarães: Centro de Formação Francisco Holanda,
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. Costa; A. Mendes e A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Avaliação das escolas e programas de desenvolvimento, In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte Silva e L. Almeida (Eds.). *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 3342-3349). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Formosinho, J. & Machado, J.(2009). Escola, autonomia e avaliação. O primeiro ano de governação por contrato. In *Actas do X Congreso Internacional galego-portugués de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Escola, autonomia e avaliação. O primeiro ano de governação por contrato. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J.Machado e H. Ferreira (orgs) *Autonomia da escola pública em Portugal*. (pp. 121-146) Gaia: FML

- Formosinho, J., Fernandes, A.S., Machado, J. & Ferreira, H. (2009). Democracia, gestão e autonomia da escola a governação por contrato. Atas do X congresso da SPCE. Bragança: SPCE
- Formosinho, J., Fernandes, A.S. & Machado, M. (2010). Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado e H. Ferreira (orgs) *Autonomia da escola pública em Portugal*. Gaia: FML
- Formosinho, J., Fernandes, A.S., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). Democracia, gestão e autonomia da escola a governação por contrato. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado e H. Ferreira (orgs) *Autonomia da escola pública em Portugal*. Gaia: FML
- Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Frias, M. & Takahashi, R. (2002). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. *Rev. Esc. Enfermagem*, 36 (2), 156-63.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra: Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget
- Fundação Manuel Leão (2014). *Programa AVES. Referencial genérico*. Retirado de <http://www.fmleao.pt/ficheiros/ProgramaAVES.pdf>
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996) *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishers USA.
- Gaspar, M. (2005). *Sistemas Educativos: princípios orientadores*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaudin, J.P. (2007). *Gouverner par contrat*. (2ª edição). Paris: Presses de Sciences Po
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1991) *Guia para a organização da escola*. Rio Tinto: Edições ASA
- Gibson, C.B. & Marcoulides, G.A. (1995). The Cultural Contingency Approach to Leadership: Examining the Invariance of a Leadership Model Across Four Countries. *Journal of Managerial Issues*, 7(2), 176-193.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Glatter, R. (1995). *A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas*. In A. Nóvoa (Ed.). *As organizações escolares em análise*. (pp. 139-260). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Glatter, R. (2007). As escolas e os sistemas de ensino perante a complexidade: desafios organizacionais. In IGE (Eds) *A escola face a novos desafios*. (pp.49-180).Lisboa: IGE
- Glatter, R. (2008). Organization and Leadership in Education: changing direction. In D. Johnson e R. Maclean (eds.). *Teaching: Professionalization, Development and Leadership. Festschrift for Professor Eric Hoyle*. Heidelberg: Springer
- Glatter, R., Mulford, B. & Shuttleworth, D. E. (2003). Governance, Management and Leadership. In OECD (Eds.). *Schooling for Tomorrow. Networks of Innovation*. (pp. 65-86). Paris: OECD
- Gomez, G. R., Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Grade, L.S. (2008). *A centralidade do projecto educativo na administração escolar*. Lisboa: Edições colibri
- Granchó, J. (2008). Autonomia das escolas em Portugal. Quadro de desenvolvimento e influências internacionais. *Foro da Educación, nº10, 231-244*. Retirado de <http://www.forodeeducacion.com/numero10/015.pdf>
- Grilo, V. & Machado, J. (2009). Avaliação das escolas e actores locais: responder ou melhorar?. In *X Congresso internacional galego português de psicopedagogia*. Braga: Universidade!do!Minho.

- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications, Newbury Park.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guerra, M. A. (2002). Como num espelho – avaliação qualitativa das escolas. In Joaquim Azevedo (Ed.). *Avaliação das escolas. Consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Principia – Publicações Universitárias e Científicas.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2007). *The Role of Education Quality for Economic Growth*. Washington, DC: World Bank
- Harris, A. (2002). Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading?, Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society annual conference, Birmingham: BELMAS
- Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1), 11-24
- Hill, P. T. & Bonan, J. (1991). Decentralization and accountability in public education. Santa Monica, California: RAND.
- Hlalele, D. & Mashele, E. (2012). Social Justice in Educational Administration: Review of Centralisation-Decentralisation Conundrum in Education. *Journal of Social Sciences*,

32(1), 59-69. Retirado de [http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-32-0-000-12-Web/JSS-32-1-000-12-Abst-PDF/JSS-32-1-059-12-1333-Hlalele-D/JSS-32-1-059-12-1333-Hlalele-D-Tx\[6\].pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-32-0-000-12-Web/JSS-32-1-000-12-Abst-PDF/JSS-32-1-059-12-1333-Hlalele-D/JSS-32-1-059-12-1333-Hlalele-D-Tx[6].pdf)

House, R. J., & Mitchell, T. R. (1974). Path goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 5, 81 - 94.

IGE (2003). *Relatório de atividades*. Lisboa: IGE

IGE (2005) *Roteiro Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*. retirado de <http://www.ige.minedu.pt/upload/docs/EfectividadeAutoAvalia%C3%A7%C3%A3o-Roteiro.pdf>

IGE (2007). *Avaliação Externa das Escolas - Relatório Nacional 2006-2007*. Lisboa: IGE

IGE (2008). *Organização do ano lectivo 2007-2008: Relatório nacional*. Retirado em Março 27, 2009, de http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF

IGE (2009). *Avaliação externa das escolas 2007-2008 – Relatório*. Lisboa: ME.

IGEC (2011). *Avaliação Externa das Escolas – Novo Ciclo. Relatório final do GT de 2006*. Retirado de http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf

IGEC (2012). *Avaliação externa das escolas: avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011*. Lisboa: MEC. Retirado de http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A Review. *Review of Educational Research*, Vol. 57, No. 1, 1-50

Jesuino, J. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte

Karlsen, G. (1999). *Decentralised centralism — Governance in the field of education Evidence from Norway and British Columbia, Canada*. Retirado de <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/issue13.htm>.

- Kidner, C. (2010). *Administration of school education: international comparison*. Edinburg: Scottish Parliament Information Centre (SPICe). Retirado de <http://dera.ioe.ac.uk/1274/1/SB10-50.pdf>
- Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I. & Prescott, L. (2002). *More than an education: Leadership for rural school– community partnerships*. Barton, ACT : Rural Industries Research and Development Corporation. Retirado de <http://www.rirdc.gov.au/reports/HCC/02-055sum.html>
- King, E., & Cordeiro-Guerra, S. (2005). *Education Reforms in East Asia: Policy, Process, and Impact, in East Asia Decentralizes: Making Local Government Work*. Washington, DC: World Bank.
- Kuckartz, U. (2010). *Realizing Mixed-Methods Approaches with MAXQDA*. Marburg: Philipps-Universitaet Marburg
- Koontz, H. & Weihrich, H. (1990). *Essentials Of Management*. Retirado de <https://books.google.pt/books?isbn=0070144958>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge: how to keep getting extraordinary things done in organizations*. California: Jossey- Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. J. (2002). *Leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ladd, H. F. (2003). Comment on Caroline M. Hoxby: School choice and school competition: Evidence from the United States. *Swedish Economic Policy Review*, 10, 67-76
- Lancy, D. F. (1993) *Qualitative Research in Education: An Introduction to the Major Traditions*. White Plains, NY: Longman.
- Landry, R. (2003). Análise de Conteúdo. In R. Gauthier (Ed.) *Investigação Social*.Loures: Lusodidata.

- Leite, C. (2001). *Um olhar curricular sobre a avaliação*. In Leite, C. (ed.) *Avaliar a avaliação*. (p. 7-23). Porto: Edições Asa
- Leithwood, K. (2001). School Leadership in the Context of Accountability Policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (3), s.p.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lessard - Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Levacic, R. (1995) *Local Management of Schools: Analysis and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Lewins, A., & Silver, C. (2007). *Using Software in Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Libório, H. (2004). *A Avaliação das Escolas – desenvolvimento organizacional e ritualização*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Lima, J.A. (2008). *Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: normatismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, 4, 141-165.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1995). Reformar a Administração Escolar. A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 1, 51-71.

- Lima, L. C. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. C. (1998). Para uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública. (Ensaio). In U.M. (ed.). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. (pp. 581-601). Braga: Universidade do Minho
- Lima, L. C. (2002). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In L. Lima e A. J. Afonso (eds). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. (pp. 61-73). Porto: Afrontamento.
- Lima, L.C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa da Educação*, 17(2), 7-47, retirado de redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417202.pdf
- Lima, L.C. (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. C. Lima (Org.), *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional* (pp. 18-69). Porto: Asa.
- Lima, L. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação. Unisinos*, 12(2), 82-88
- Lima, L.C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras*. 19, 227-253. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11727>
- Lima, L. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na ‘sociedade da aprendizagem’. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Lima, L. (org.) (2011a). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. VNGaia: FMLeão
- Lima, L. C. (2011b). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na "Sociedade da Aprendizagem"*. São Paulo: Cortez.

- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*. London: Routledge Falmer.
- Macbeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation. What's in it for schools?*. London: Routledge Falmer.
- MacBeth, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2005). *A História de Serena – viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: ASA Editores
- Macedo, B. (1991) Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à gênese da construção. *Inovação*, 4, 127-139.
- Malan, T. (1997). Reviewed Work:*Les écoles de l'Europe — Systèmes éducatifs et dimension européenne* by Francine Vaniscotte. *Revue française de pédagogie*, No. 121, 188-191, Retirado de <http://www.jstor.org/stable/41200800>
- Marchesi, Á. (2001). *Redes de escuelas para la evaluación y el cambio educativo*. Retirado de www.cursoverao.pt/C-2001/AlvaroMarchesi.htm
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de Pesquisa: planeamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Editora Atlas.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris: Les Presses universitaires de France. Retirado de http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/0_introduction/intro_texte.html#Anchor-47857
- Mendras, H. (1967) *Éléments de sociologie: une initiation à l'Analyse sociologique*. Volume 1. Retirado de <http://books.google.pt>
- Menitra, C.A.B (2009) *Autonomia e gestão das escolas no debate parlamentar português (1986-2008)*. Tese mestrado apresentada á FPCEUL. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/827>
- Merriam, S B. (1988). *Qualitative Research and Case Study applications in Education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

- Miles, M.B., & Ekholm, M. (1985). What is school improvement? In W.G Van velzen, M.B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer, e D. Robin (Eds.), *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven, Acco.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2004). *Qualitative data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations*. Englewood Cliffs; New Jersey: Prentice Hall. Retirado de https://books.google.pt/books/about/Structure_in_fives.html?id=OcFfAAAAIAAJ&redir_esc=y
- Moura, R. (1999). O Conceito de Autonomia de Escola: algumas reflexões. *Educare/Educere*, 7, 85-94. Retirado de <http://rmoura.tripod.com/autonomia.htm>
- Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Retirado de <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>
- Mulford, B., Kendall, D., Edmunds, B., Kendall, L., Ewington, J. & Silins, H. (2007) Successful school leadership: What is it and who decides? *Australian Journal of Education*, 51(3), 228-246.
- Northouse, P. (1997). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *As organizações escolares em Análise.(2ª edição)*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas, In Vários Autores. *Espaços de educação. Tempos de formação*. (pp. 237-263).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- OECD. (1994). *School: A matter of choice*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *New School Management Approaches*. Paris: OECD
- OECD (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD

- Oliveira, P.G., Clímaco, M.C., Carravilla, M.A., Sarrico, C., Azevedo, J.M. & Oliveira, J.F. (2006). *Relatório Final da Actividade do Grupo de trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa:ME.
- Olum, Y. (2004). *Modern Management Theories and Practices*. Retirado de <http://www.sawaedy.com/pic/pdf/8807-UNPAN025765.pdf>
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2010). Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos. *Seminário Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*. Braga: Universidade do Minho.
- PACTO EDUCATIVO PARA O FUTURO (1996). Lisboa: Ministério da Educação
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. E.U.A.: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perez Gómez, A.I. & Soto Gómez, E. (2009). Competencias y contextos escolares. Implicaciones mutuas. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 17-22.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quintas, H. & Vitorino, T. (2010). Avaliação externa e auto-avaliação. In L.Veloso (coord.). *Escolas. Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*. (pp. 15-38). CIES-IUL. Retirado de <http://esec.ualg.pt/pt/content/teresa-vitorino#sthash.SqRVV3uv.dpuf>
- Quintas, H., Gonçalves, J.A. (2009). *Um olhar sobre a avaliação externa das escolas. A auto regulação e a liderança em algumas escolas do Algarve*. Actas do X Congresso da SPCE. Porto: SPCE
- Quivy, R. & Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Ed. Gradiva.

- Ragin, C.C. (1987). *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley: University of California Press.
- Raymond, M. (2013). *National Charter School Study*. Center for Research on Education Outcomes. Stanford, CA: Stanford University. Retirado de <http://credo.stanford.edu/documents/NCSS%202013%20Final%20Draft.pdf>
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Rondinelli, D. A., Nellis, J. R. & Shabbir Cheem, G. (1983). *Decentralization in Developing Countries. A Review of Recent Experience*. Retirado de http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1983/07/01/000009265_3980928162717/Rendered/PDF/multi0page.pdf
- Rondinelli, D., McCulloch, J. & Johnson, R. (1989). Analysing Decentralisation Policies in Developing Countries: a Political Economy Framework. *Development and Change* 20, 57-87.
- Saillard, E. K. (2011). Systematic Versus Interpretive Analysis with Two CAQDAS Packages: NVivo and MAXQDA. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 34. Retirado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101345>.
- Sánchez Pérez, J. I. (2007). *Evaluación de Centros y Calidad. Avancés en supervisión educativa*. Retirado de http://adide.org/revista/images/stories/revista5/pdf05/ase05m03_sanchez.pdf?phpMyAdmin=BJkT-tBEqKxal12hom7ikt6vVu2
- Sarmiento, M. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação*, vol. vii, nº 2, 15-26
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Scriven (Eds). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. (pp.39-83). AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage

- Serrano, G.P. (2010). *Elaboración de Proyectos Sociales: casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Silva, J. M. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas - trajectos individuais e impactos organizacionais*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura
- Silva, M. (2010). *Avaliação de Competências de Liderança nos Líderes Intermédios Desempenho/Eficácia Organizacional Estudo de caso numa Empresa Multinacional do Ramo Farmacêutico*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Silva, S. C. (2004). 30 anos de governação (pouco) democrática das escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Eds.). *Políticas e gestão local da educação. Atas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. (pp. 199-210). Portugal: Universidade de Aveiro.
- Silva, V. R. (2003). *Escola, autonomia e formação: dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga*. Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Mnho
- Simões, G. (2007). A Autoavaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research: perspectives on practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Stake, R. (1997). Case studies. In N. Denzin e Y. Lincoln (Orgs.). *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86-109). California: Sage Publications.
- Steen, S.J. (2012). Propriedade, auto-organização e diversidade como principais características das escolas independentes . In FML (og.). *As novas escolas*. (pp.59-87). VNGaia: FML
- Stogdill, R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.

- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5(1),s.p.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model for evaluation. In *Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network, Portland, Oregon*. Retirado de <http://goeroendesofiles.wordpress.com/2009/01/cipp-modeloregon10-031.pdf>
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, & applications Fundamentals of Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Amadora: McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2008). Novos Modos de Regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro (org.). *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos*. (pp.19-38). Brasília: Liber Livro Editora.
- Tesch, R.(1990).*Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. New York: Falmer.
- Thomas, H. & Martin, J. (1996) *Managing resources for school improvement: creating a cost-effective school*. London: Routledge.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2005). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva e J. Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 101-128). (13º edição). Porto: Edições Afrontamento,
- van Zanten, A. (2002). Les classes moyennes et la mixité scolaire dans la banlieue parisienne. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 93, 50-70.
- Vaniscotte, F. (1996). *Les Écoles de l'Europe – systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris - INRP.
- Veloso, L, Abrantes, P., & Craveiro, L. (2011). A Avaliação Externa de Escolas como processo social. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 33, 69-88.

- Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacto do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Ventura, A., Castanheira, P. & Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 128-136. Retirado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9.pdf>
- Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA
- Vidoni, D & Grasseti, L. (s.d.). *The Role of School Leadership on Student Achievement: Evidence from Timss2003*. Retirado de http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2008/Papers/IRC2008_Vidoni_Grasseti.pdf
- Wang, L. (2011). *Educational Leadership and Policy Studies*. Indiana University. Bloomington: Indiana
- Wang, X.-H. & Howell, J. M.(2010). Exploring the dual-level effects of transformational leadership on followers. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1134-1144. doi:10.1037/a0020754
- Wohlstetter, P. & Odden, A. (1992). Rethinking School-Based Management Policy and Research. *Educational Administration Quarterly*, 28 (4), 529-549. doi: 10.1177/0013161X92028004005
- Woods, F.A. (1913). *The influence of monarchs*. New York: Macmillan.
- World Bank. (2007). *What is School Based Management? An Introduction*. Education Human Development Network. The World Bank, Washington D.C.
- Yin, R. K. (1994). *Applications of Case Study Research*. EUA.: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed.

Young, J. & Levin, B. (1999). The Origins of Educational Reform: A Comparative Perspective. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 12. Retirado de <https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/younglevin.html>

Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112(4), 521–548.

Yukl, G. A. (2002), *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River: NJ.:Prentice-Hall

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro. Diário do Governo n.º 123/74 – I Série – 2.º Suplemento. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro. Diário do Governo n.º 249/76 – I Série. Suplemento. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Diário da República n.º 237/86 - Série I. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro. Diário da República n.º 29/89 - Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio. Diário da República n.º 107/1991 - Série I A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro - Diário da República n.º 217/07 - Série I A. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. Diário da República, n.º 102/1998 - Série I A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República, n.º 15/2001, Série I A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 31/ 2002 de 20 de Dezembro. Diário da República, n.º 294/2002, Série I A. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto - Diário da República n.º 166/2005, Série I A. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, n.º 79/2008 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto - Diário da República n.º 166/2009, Série I. Lisboa:
Assembleia da Republica

Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de Setembro. Diário da República n.º 177/2009 - I Serie.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 02 de julho. Diário da República, N.º 126/2012 - I Série. Lisboa:
Ministério da Educação.

Lei n.º 66-B/2012 de 31 de dezembro. Diário da República n.º 252/2012 – 2.º Suplemento,
Série I. Lisboa: Assembleia da República.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHEIRO COM A EXPORTAÇÃO DOS SEGMENTOS EXTRAÍDOS – EM EXCEL