

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Elisabete Abrunhosa da Silva

**A Ação Pedagógica do Diretor
O papel do Diretor na produção
dos resultados escolares**

Maria Elisabete Abrunhosa da Silva
**A Ação Pedagógica do Diretor
O papel do Diretor na produção dos resultados escolares**

UMinho | 2016

fevereiro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Elisabete Abrunhosa da Silva

**A Ação Pedagógica do Diretor
O papel do Diretor na produção
dos resultados escolares**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Virgínio Isidro Martins Sá

fevereiro de 2016

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Elisabete Abrunhosa da Silva

Endereço eletrónico: be.megafuturo@sapo.pt

Cartão de Cidadão: 8058668 6ZY6

Título da dissertação: A ação pedagógica do Diretor – O papel do Diretor na produção dos resultados escolares

Orientador: Professor Doutor Virgínio Isidro Martins de Sá

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 22/02/2016

Assinatura: _____

Dedicatória

Aos meus pais, por tudo que me proporcionaram.

Ao meu irmão Sérgio, por eu ainda o surpreender.

Às minhas filhas, Raquel e Maria.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Professor Doutor Virgínio Isidro Martins de Sá, pela disponibilidade, empenho, colaboração e profissionalismo com que sempre me acompanhou e sem o qual esta investigação não teria sido possível. Agradeço-lhe igualmente pela sua orientação, traduzida numa presença sempre constante e numa resposta pronta aos meus apelos, fazendo-se acompanhar sempre de palavras de confiança e com o seu rigor científico.

Ao Diretor do agrupamento de escolas onde se realizou este estudo, agradeço a compreensão, disponibilidade, confiança e espírito de abertura demonstrado, sem os quais não seria possível a realização deste estudo. Agradeço igualmente a todos os professores e funcionários que colaboraram comigo no processo de recolha de dados.

Agradeço à Sandra pelo tempo que lhe tomei, pelo seu espírito crítico, pelos seus esclarecimentos, pela sua compreensão, interesse e motivação, porque estando tão ocupada, arranjou sempre um “tempinho” para reunir comigo.

Um agradecimento muito especial às minhas amigas, em particular à Isabel, Bia, Tecas e Gaby por todo o apoio e palavras de incentivo, pelo carinho e enorme paciência para me ouvir nos momentos mais difíceis, ao longo deste percurso. A alguém muito especial que me acompanhou no início deste percurso e que por ironia do destino já não está cá entre nós, onde quer que ele esteja receberá com alento o meu carinho e gratidão.

Agradeço, por fim, à minha família, em especial, às minhas filhas Raquel e Maria, pela paz que me transmitem sem nada exigir, pelo estímulo, pela compreensão para com as minhas ausências e mudanças de humor e por partilharem comigo a convicção de que vale a pena um sacrifício quando estão em causa objetivos relevantes.

A todos, o meu muito obrigada.

A Ação Pedagógica do Diretor - O papel do Diretor na produção dos resultados escolares

Resumo

A presente dissertação é o resultado de uma investigação que teve por principal objetivo perceber em que medida, na perspetiva dos inquiridos, a ação do Diretor, na condução e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, contribui para a produção dos resultados escolares dos alunos.

Tendo como enfoque o referencial teórico que sustenta a compreensão da escola enquanto organização e a liderança no processo de gestão, analisámos a pluralidade de interações que podem ser estabelecidas no âmbito da organização escolar, partindo de um referencial que se suporta em três domínios de análise, e que vão desde a gestão propriamente dita, abarcam a ação pedagógica do Diretor e consideram também a compreensão dos resultados escolares dos alunos. Da mesma forma apontámos, a caracterização dos vários estilos de liderança que podem ser implementados no âmbito dos contextos escolares e a relação que pode ser identificada entre estes e o perfil pedagógico dos diretores, sempre considerando a dualidade, eficácia da execução e cumprimento do serviço público de educação.

Inscrita nas abordagens qualitativas e interpretativas, a pesquisa levada a cabo teve como foco de estudo empírico um agrupamento escolar situado a norte de Portugal, revestindo-se assim da metodologia de estudo de caso, que tem nas entrevistas semiestruturadas a um grupo selecionado constituído por um conjunto diverso de atores escolares, com destaque para o órgão de administração e gestão e para as lideranças intermédias, o seu principal instrumento de recolha de dados a par da pesquisa documental.

A partir da análise aos dados recolhidos foi possível determinar que o estilo de liderança que melhor caracteriza a atuação do Diretor do agrupamento estudado resulta do atual revestimento político da educação, que tem farol no DL 75/2008 e que anuncia retoricamente autonomia mas exige resultados. Esta investigação permitiu concluir que o estilo de gestão e liderança adotado pelo Diretor é híbrido, contudo, tendencialmente, assumiu uma lógica mais racional e hierárquica, umas vezes mais democrática, outras menos. Um líder gestor, que age em conformidade com o que está estabelecido legalmente, mas é também um líder que não desconsidera a vertente educacional da sua função e que tem nos resultados dos alunos o seu horizonte.

A realização do presente estudo permitiu concluir, na perspetiva dos inquiridos, a existência de uma relação entre os resultados obtidos pelos alunos e a atuação do Diretor. Na verdade os resultados, a melhoria progressiva dos mesmos, pautam a atuação diária deste responsável sendo que é o interlocutor preferencial entre o poder central e a componente pedagógica da escola.

Palavras-chave: Ação do Diretor, Estilo de gestão, Liderança, Resultados escolares, Eficácia.

The Pedagogical Action of the School Principal - The role of the school principal in the production of academic results

Abstract

The present study is the result of an investigation that had as main objective to realize in what extent the conduct and development of the school teaching job of the School principal contributes to the production of educational achievement of students, according to the perspective of the respondents which were taken as a sample in the experiential research.

With the approach to the theoretical framework that supports the understanding of school as an organization as well as the leadership in the management process, we analyze the plurality of interactions that can be established within the school organization, based on a conceptual framework that is supported in three areas of analysis. That is ranging from the management itself, cover the pedagogical action of the School principal and also consider the understanding of the educational achievement of students. In the same way we also carried out the characterization of the various leadership types that can be implemented within the school context and the relationship that can be identified between them and the educational profile of directors, always considering the duality of the effective implementation and compliance with public service education.

Our study has a qualitative and interpretative approach to research, and was carried out on a school group at the north of Portugal, applying the case study method. This is a study that as semi-structured interviews with a selected group that consists of the principal, teachers, parents (on the figure of a representative) and students (also represented by an interviewee).

From the analysis of the collected data it was possible to determine that the leadership style that best characterizes the acting director of the study group results from the current political coat of education, which has lighthouse on the DL 75/2008 and offers and acts in accordance with what is legally established, but is also a leader who does not ignore the educational slope of his function and that has on student outcomes the goal of his endeavor.

The completion of this study has highlighted the existence of a relationship between the results obtained by the students and the director procedures. In fact, the results, their progressive improvement, guide the daily activities of this responsible. The results are the preferred interlocutor between central power and pedagogical school.

Keywords: Action of the school principal; Management style; Leadership; Academic results; Efficiency.

L'Action Pédagogique du Directeur - Le rôle du Directeur dans la production des résultats scolaires

Résumé

La présente dissertation est le résultat d'une investigation ayant comme principal objectif comprendre dans quelle mesure, dans la perspective des enquêtés, l'action du Directeur, dans la conduite et dans le développement du travail pédagogique de l'école, contribue à la production des résultats scolaires des élèves.

Focalisés sur le référentiel théorique qui soutient la compréhension de l'école en tant qu'organisation et sur le *leadership* dans le procédé de gestion, nous avons analysé la pluralité d'interactions qui peuvent être établies dans le domaine de l'organisation scolaire, partant d'un référentiel qui s'appuie sur trois domaines d'analyse et qui vont depuis la gestion elle-même, qui englobent l'action pédagogique du Directeur et qui considèrent aussi la compréhension des résultats scolaires des élèves. De même, nous avons enregistré la caractérisation des plusieurs styles de *leadership* qui peuvent être exécutés dans le domaine des contextes scolaires et le rapport qui peut être identifié entre ceux-ci et le profil pédagogique des directeurs, considérant toujours la dualité efficacité de l'exécution et accomplissement du service public d'éducation.

Inscrite sur les approches qualitatives et interprétatives, la recherche accomplie a eu comme objet d'étude empirique un groupement scolaire situé au nord du Portugal, recourant ainsi à la méthodologie d'étude d'un cas, qui a dans les interviews demi-structurées à un groupe sélectionné constitué par un ensemble divers d'acteurs scolaires, mettant en évidence l'organe d'administration et de gestion et les *leaderships* intermédiaires, son principal instrument de récolte de données de même que la recherche documentaire. À partir de l'analyse des données recueillies il a été possible de déterminer que le style de *leadership* qui caractérise le mieux la conduite du Directeur du groupement étudié résulte de l'actuel revêtement politique de l'éducation, qui a comme phare le D.L. 75/2008 et qui annonce rhétoriquement de l'autonomie mais exige des résultats. Cette investigation a permis de conclure que le style de gestion et de *leadership* adopté par le Directeur est hybride, pourtant, tendancieusement, il a assumé une logique plus rationnelle et hiérarchique, parfois plus démocratique, d'autres fois moins démocratique. Un leader gestionnaire, qui agit conformément à ce qui est légalement établi, mais c'est aussi un leader qui ne déconsidère pas le penchant éducatif de sa fonction et qui a dans les résultats des élèves son horizon. La réalisation de cette étude a permis de conclure, dans la perspective des enquêtés qu'il y a un rapport entre les résultats obtenus par les élèves et la conduite du Directeur. En effet, les résultats, leur amélioration progressive, règlent la conduite quotidienne de ce responsable qui est l'interlocuteur préférable entre le pouvoir central et la composante pédagogique de l'école.

Les mots-clés: Action du Directeur, Style de gestion, *Leadership*, Résultats scolaires, Efficacité

ÍNDICE

Dedicatória	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Résumé	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	9
1. Introdução	11
2. Conceito de Organização.....	11
3. A escola como organização	13
3.1 A Escola como organização burocrática.....	21
3.2 A Escola como Organização Política	25
3.2.1 Interesses.....	29
3.2.2 Conflitos	29
3.2.3 Poder	31
3.2.4. Negociação.....	32
3.3 A Escola como Organização Cultural	34
CAPÍTULO II - A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E A EMERGÊNCIA DA EFICÁCIA EM EDUCAÇÃO.....	39
1. Introdução	41
2. Liderança – uma perspectiva conceptual	41
2.1 A liderança e a gestão	42
3. A Liderança Escolar	44
3.1. Liderança transformacional.....	53
3.2. A liderança transformacional em contexto educativo	54
4. A liderança e a eficácia em educação	57
4.1 A liderança do Diretor de acordo com o – Decreto - Lei nº75/2008, de 22 de Abril	57
4.2 Liderança (s) em contexto escolar e a produção dos resultados	64
4.3 A Liderança distribuída	69
4.4 A eficácia em educação.....	72
CAPÍTULO III – A NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA.....	75

1. As opções metodológicas e o objeto de estudo.....	77
1.1 Justificação das opções metodológicas.....	77
2. As fases do Processo de Investigação.....	79
2.1 Formulação do problema e da pergunta de partida.....	79
2.2 Leituras exploratórias.....	79
2.3 Construção da problemática.....	80
2.4 As técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	83
3. A pesquisa documental.....	84
4. A Entrevista.....	85
5. A Observação direta não participante.....	88
6. As Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo.....	89
7. Caracterização do Agrupamento <i>Oceanus</i>	91
7.1 O local da investigação: O Agrupamento e a Comunidade.....	91
7.1.1. A Identidade do Agrupamento <i>Oceanus</i>	94
7.1.2. O Agrupamento em estudo.....	95
7.1.3. Os Recursos Humanos.....	97
7.1.4. Os Recursos materiais e equipamentos.....	99
7.1.5. Os Órgãos de direção, administração e gestão.....	101
7.1.6. O Projeto Educativo.....	104
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PERCEÇÕES DOS ATORES ESCOLARES SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA DO DIRETOR NA PRODUÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES.....	105
1. Apresentação e discussão dos dados.....	107
1.1 Tratamento de resultados - A inferência e a interpretação.....	109
1.1.1 As marcas identitárias do agrupamento.....	109
1.1.2 Relações que os professores estabelecem entre si (individualista, cooperativo, competitivo ou conflitual).....	111
1.1.3 Políticas ou orientações e critérios para a constituição de turmas.....	112
1.1.4 Critérios adotados na distribuição do serviço docente.....	113
1.1.5 Avaliação global dos resultados obtidos pela escola.....	115
1.1.6 Os atores não docentes: Representante dos pais e encarregados de educação, e representante dos alunos com assento no Conselho Geral, quanto à perceção acerca dos resultados escolares.....	117
1.1.7 Os resultados: evolução.....	121
1.1.8 Fatores favorecedores/desfavorecedores de resultados.....	123

1.1.9 A influência do diretor e das lideranças intermédias	125
1.1.10 Diferencial entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa	127
1.1.11 Os pontos fracos e os planos de melhoria	129
1.1.12 O impacto do “Ranking das Escolas”	129
1.1.13 Os “terrores da performatividade”	130
1.1.14 O Projeto Educativo: visão e valores do agrupamento	133
1.1.15 Mérito e excelência: estratégias de promoção	135
1.1.16 Líder pedagógico ou um líder administrativo: o que prevalece no agrupamento	136
1.1.17 Espaço para avaliação dos resultados e ações estratégicas	138
1.1.18 Os encarregados de educação e a escola: participação	138
1.1.19 Se eu mandasse... por um dia	140
1.2 Discussão de resultados.....	141
Referências bibliográficas	161
Anexos	175
Apêndices	179
Apêndice I - GUIAO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA:	181
Apêndice II – GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA:	185
Apêndice III - GUIAO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA:	189
Apêndice IV: 1. Registo de Observação – Reunião de Conselho Pedagógico	191
Apêndice V: 2. Registo de Observação – Reunião Coordenadora Equipa Autoavaliação	193
Apêndice VI: 3. Registo de Observação – Reunião Geral de Professores.....	195
Apêndice VIII - Quadro de Sistematização das Entrevistas	197
Apêndice IX – Quadro de Categorização (Categorias de 1ª ordem, categorias de 2ª ordem e categorias de 3ª ordem)	199

Índice de Quadros

Quadro 1	Elementos contrastantes entre as perspectivas	38
Quadro 2	Estilos de Liderança escolar (Adaptado de Goleman et al, 2001: 76-102).....	48
Quadro 3	Estilos de Liderança (Adaptado de Sergiovanni, 1984).....	50
Quadro 4	Estilos de Liderança (Adaptado de Leithwood, Bergley e Cousins, 1990).....	51
Quadro 5	Modelos de gestão e de liderança escolar (Adaptado de Bush & Glover, 2002).....	56
Quadro 6	Entrevistas realizadas e perfil dos entrevistados.....	87
Quadro 7	Número de alunos matriculados e avaliados, que abandonaram a escola e que foram transferidos.....	93
Quadro 8	Perfil dos professores do Conselho Geral.....	101
Quadro 9	Composição dos órgão de administração e gestão.....	102
Quadro 10	Categorias e conceitos norteadores acerca da influência da Ação do Diretor na produção dos resultados escolares dos alunos.....	108
Quadro 11	Identificação dos atores entrevistados.....	109

Índice de gráficos

Gráfico 1	– Distribuição do número de alunos pelos escalões da ação social escolar.....	95
Gráfico 2	– Distribuição do pessoal docente por tipo de vínculo com o MEC	98
Gráfico 3	– Distribuição do pessoal não docente pelo tipo de vinculo com o MEC	99

Siglas utilizadas no trabalho

AA – Autoavaliação

AEE – Avaliação Externa Escola

CA – Conselho Administrativo

CG – Conselho Geral

CP – Conselho Pedagógico

DT – Diretor de Turma

EPNoSL – European Policy Network on School Leadership

E – Entrevistado

EA – Equipa de Autoavaliação

EE – Encarregado de Educação

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

SASE – Serviços da ação social escolar

Talis – Teaching and Learning International Survey

INTRODUÇÃO

O Sistema Educativo Português foi alvo de importantes alterações ao seu Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos Pré-escolares e do Ensino Básico e Secundário em Abril de 2008, altura em que se publicou o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que, entre outras alterações, viria instituir o “reforço da autonomia das escolas” e constituir “boas lideranças e lideranças fortes”. A primeira leitura objetiva do referido Decreto dá conta de que, o mesmo documento legal, se assume como instrumento de reforço dos poderes dos diretores das escolas, enfatizando mesmo esse acréscimo de responsabilidades nas expressões “primeiro responsável” e “um rosto” (Decreto-Lei nº 75/2008), que emanam do texto legal.

Esta nova abordagem que se faz à figura do Diretor da escola parece constituir uma conexão entre liderança e eficácia organizacional que, de forma implícita no texto legal, mas óbvia pelas lógicas que impõe vai transferir uma vasta carga de significados a essa nova liderança personificada pelo Diretor. Ou seja, se agora o diretor da escola é “um novo rosto” e o “primeiro responsável” será sobre ele, também, que vão recair os efeitos dos debates sobre a eficácia dos sistemas educativos que há várias décadas toma conta das políticas educativas e dos pareceres pedagógicos. A obsessão do controlo da qualidade, da excelência, da responsabilização e da eficácia técnica não deixaram de existir por via da publicação do Decreto a que fizemos alusão, apenas se direcionaram para a figura a quem cabe agora a gestão da autonomia da escola que, essa sim, sai, claramente, reforçada ainda que, tal como dantes, subjugada ao jugo dos resultados e dos seus impactos na gestão escolar.

Desde a data da publicação do Decreto que transfere poderes e responsabilização para os Diretores das organizações escolares até ao momento em que se constatou que a nova configuração dos poderes de Diretor era suscetível de conduzir a situações de conflito com os valores democráticos e participativos que a escola portuguesa pressupõe, não passou muito tempo. Afinal o tema dos resultados não desapareceu, antes pelo contrário, foi reafirmado.

A partir desse ano de 2008, e como consequência da alteração à Lei, o Diretor passou a ser o rosto da busca pela excelência escolar e o mediador de dois polos: a tradição da colegialidade que sempre nos aparece como valor intrínseco das escolas e que tem para si um Diretor que é “primus inter pares” e a manutenção da autonomia que apenas tem justificação nos resultados escolares.

Um artigo de opinião publicado em novembro de 2014 no jornal “O Público” assinado pelo Professor Santana Castilho dá conta dos efeitos que as alterações impostas às figuras de direção e gestão escolar tiveram junto da opinião pública e é também o espelho das pressões que os novos Diretores passam a ter que gerenciar. Segundo este cronista, a econometria dos resultados que se passou a impor às escolas e a exigir aos Diretores veio ocupar o tempo dos docentes e gastar-lhes as energias, impondo regras e autoridades que impedem a livre condução do pensamento e a capacidade de criticar, resultando então numa escola “cada vez

menos democrática, cada vez menos colaborativa, cada vez mais competitiva, no que a competição tem de pernicioso, cada vez mais controlada e menos autónoma” (Castilho, 2014).

A verdade é que o debate sobre a eficácia dos sistemas educativos e das escolas não é novo e o tema da qualidade das organizações escolares também é alvo de inúmeras e antigas controvérsias e, nesta continuada luta, os resultados escolares são o alvo do “ping-pong” argumentativo que tanto valem para justificar a ideia de que exercem impacto sobre as organizações donde são emanados como, são o resultado da qualidade dessas mesmas organizações. A única certeza que parece haver é o facto de que os resultados escolares, produzem efeitos nas dinâmicas da organização escolar, logo também terão efeitos na atuação do Diretor ou serão resultado dessa mesma atuação.

O protagonismo que atualmente se atribui aos resultados escolares foi, na nossa opinião, inflamado pelas consequências do Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que aponta para uma política da qualidade, baseada nos princípios de *accountability* que não pode deixar de ter reflexo na liderança escolar. De resto a questão da liderança e da gestão educativa comporta um peso muito importante na conjuntura que perfaz as organizações escolares e importa que, cada vez mais, identificar o papel que o Diretor tem de facto neste conjunto e da forma como a sua atuação condiciona ou é condicionada pela política dos resultados e, em que medida, ambas as vertentes, resultados e liderança, interferem na dinâmica pedagógica das organizações.

As novas diretrizes por que se devem pautar estes responsáveis apontam, na nossa opinião, para mudanças importantes no modo de atuação dos Diretores e podem consubstanciar o aparecimento de novos estilos de gestão, podendo ainda acentuar a diversidade e a complexidade das competências atribuídas aos Diretores e, multiplicando os problemas que estes possam ter que vir a enfrentar. Por este motivo as suas posturas enquanto líder podem também assumir diferentes facetas e ir sendo adaptadas às circunstâncias do momento e dos valores em causa em determinadas situações. A dualidade da gestão para a autonomia e da imposição dos resultados em contraposição com os modelos tradicionais sujeitos a valores e regras de elevação pedagógica pode dar origem a um novo estilo de Diretor, um que seja multifacetado e que saiba atuar num ambiente de multiplicidade e variedade, gerindo o dia-a-dia da escola ou agrupamento de escolas ao mesmo tempo que assume métodos e estratégias de relacionamento com o poder central e, simultaneamente, se demarca deste para alcançar a meta da descentralização.

É neste contexto em que os Diretores das escolas portuguesas se apresentam, simultaneamente, como elementos dos órgãos de gestão de administração escolar e elementos de gestão unipessoal que se enquadram as razões que fundamentam o presente estudo, cujo principal objetivo se prende com a necessidade de explorar e analisar essa relação dialética entre a ação decorrente dos preceitos da autonomia e a estrutura existente.

Partindo do pressuposto teórico de que a gestão do agrupamento de escolas é um domínio importante no âmbito do sistema educativo visamos também levar a cabo a caracterização do(s) estilo(s) de liderança e da ação pedagógica do Diretor, tendo em vista uma maior eficácia da execução das medidas de política educativa e do serviço público da educação. Importa ainda considerar um importante vértice deste contexto investigativo que influencia e conflui para a complexidade que marca a temática da liderança escolar, atuando diretamente sobre a ação, condução e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola: os resultados escolares obtidos pelos alunos.

A natureza dinâmica e complexa do fenómeno em estudo teve um peso considerável na escolha da abordagem metodológica qualitativa e de estudo de caso que aqui apresentamos, tomando como contexto de observação um agrupamento de escolas e privilegiando os seus atores educativos como amostra.

A presente investigação tem assim, como principais objetivos, indagar em que medida a ação do Diretor do agrupamento *Oceanus* contribui para a produção dos resultados escolares dos alunos, considerando, para tal, o modo de funcionamento do órgão de gestão unipessoal e a intervenção deste responsável no ambiente diário do agrupamento. Procuraremos assim cotejar a posição que o desempenho académico dos alunos ocupa dentro do leque das prioridades estratégicas do agrupamento, aferindo, entre outros, a forma como os resultados escolares obtidos influenciam a realização do projeto educativo, do plano de intervenção do Diretor, dos relatórios de autoavaliação e até dos planos de melhoria interna.

Focalizados na dualidade liderança versus resultados tentaremos ainda aferir acerca da forma como o Diretor se autorrepresenta como um ator escolar central na produção dos resultados escolares dos alunos e verificaremos quais os domínios da ação pedagógica do Diretor que mais se relacionam com a produção dos resultados escolares. No âmbito dos objetivos propostos, que perfazem o quadro de questões parcelares a que procuramos dar resposta, será ainda avaliada a relevância que os professores atribuem à liderança pedagógica do Diretor, nomeadamente, na produção dos resultados escolares dos alunos.

Tendo em conta as novas diretrizes políticas para a educação, será ainda interessante apurar em que medida a autonomia da escola condiciona a ação do Diretor enquanto líder pedagógico, e que género de autonomia existe efetivamente, sendo que também ela, e os requisitos formais-legais que impõem ao exercício do cargo de Diretor, deverá ser suscetível de interferir no domínio pedagógico de atuação deste responsável.

Definida a meta a que visamos chegar com a presente investigação, traçamos-lhe um mapa que tem sustentação teórica em dois capítulos fundamentais. O primeiro, intitulado, “A escola como organização educativa”, constitui uma análise aos contributos da sociologia das organizações e uma sistematização da mesma, com vista a promover a compreensão da escola como organização requerente de processos de

liderança e de gestão, como qualquer organização, mas composta por elementos basilares e diferenciadores que, resumidamente, se apontam nos termos, ensino e aprendizagem.

Por forma a esquadrihar convenientemente esta abordagem teórica, a organização será, primeiramente, encarada como um todo e, mais à frente vai ser analisada no âmbito escolar, caracterizando-se aqui como uma estrutura de importância relevante para a sociedade e meio propulsor de influência sobre todas as outras organizações sociais.

No segundo capítulo, denominado de “A liderança nas organizações escolares e a emergência da questão da eficácia em educação”, fazemos uma contextualização teórica das diferentes perspetivas de liderança de acordo com os diversos modelos e conceções organizacionais dando enfoque às tipologias que melhor se enquadram no contexto educacional. Considerando a temática dos resultados, amplamente sublinhada ao longo da presente introdução, fazemos também, neste segundo capítulo, uma reflexão teórica acerca da relação estabelecida entre a liderança e a produção de resultados, sendo que alguns dos estudos abordados apontam no sentido da importância basilar da liderança e dos seus modelos para a produção da qualidade e do sucesso, dos professores e dos alunos, e, conseqüentemente, das comunidades. Com vista a aferir sobre qual a liderança indicada para a gestão escolar ou para determinados momentos da gestão escolar terminamos este capítulo com uma abordagem à literatura que enfatiza o tema das escolas eficazes.

O processo de sistematização metodológica que caracteriza o trabalho empírico da presente investigação é descrito pormenorizadamente ao longo do terceiro capítulo. Aqui será então apresentado o problema de investigação e as perguntas parcelares e serão também esclarecidas as opções empíricas que lhe estão subjacentes bem como as estratégias de investigação selecionadas e as razões que as fundamentam. No caso concreto, e como já fizemos saber, a metodologia adotada foi a de Estudo de Caso Exploratório, que se pautou por um trabalho de campo situado nos segundo e terceiro trimestres do ano letivo 2014/2015. Ao longo do estudo de caso efetuado foi dado enfoque ao relato dos atores educativos, sendo que o meio preferencial de recolha de dados foi a entrevista e a pesquisa documental. Ainda neste capítulo é feita a apresentação do local em estudo, o agrupamento *Oceanus*, numa abordagem ampla de caracterização geográfica e social, que conta também com a descrição da comunidade envolvente e que se debruça, em particular, sobre os aspetos determinantes e potenciadores da identidade daquela organização educativa. As vertentes como os recursos humanos disponíveis, os materiais e equipamentos, a estrutura administrativa e o projeto educativo serão também descritas.

Por último, no quarto capítulo, são apresentados os dados aferidos através do processo de investigação empírica e procede-se a uma análise interpretativa dos mesmos, bem como a sua análise crítica, exposta no item, discussão de resultados, donde sobressai a caracterização da liderança efetiva do

agrupamento estudado e as respostas para as perguntas parcelares com que demos início ao estudo. A conclusão apresenta-se como o desfecho de todo o processo investigativo e por isso, para ela, foi reservada a resposta à questão de investigação verificando-se, efetivamente, a influência da ação do Diretor na produção dos resultados escolares, e constatando-se também que este encontra entraves a uma ação pedagógica autónoma nas condicionantes políticas e administrativas inerentes ao cargo e às atrofias burocráticas que o mesmo pressupõe.

CAPÍTULO I - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

Capítulo I - A escola como organização educativa

1. Introdução

Neste capítulo, pretendemos, a partir da sistematização e análise dos contributos da sociologia das organizações, desenvolver uma compreensão da escola organização e da liderança no processo de gestão.

As escolas, onde quer que funcionem, possuem dois elementos basilares – alunos e professores – e perseguem os mesmos objetivos – provocar mudanças nos comportamentos dos primeiros como resultado da ação dos segundos. A isso se chama aprendizagem e ensino. A pluralidade de interações que se podem estabelecer na organização escolar sugere a escolha de três abordagens sócio-organizacionais que irão ser condicionadoras da nossa visão da escola, quer ao nível da gestão mais especificamente, a ação pedagógica do Diretor, quer ao nível da compreensão dos resultados escolares dos alunos.

Sendo a escola um espaço privilegiado em que os atores se relacionam de uma forma complexa, a perceção da realidade escolar pode ser feita através de diferentes modelos de análise, que de uma forma figurativa, poderão ser chamados de “lentes”: o modelo burocrático, o modelo político e o modelo cultural.

2. Conceito de Organização

O conceito de organização encontra-se referenciado numa vasta bibliografia, e no âmbito deste trabalho de investigação em administração educacional é incontornável. Trata-se de um conceito plurissignificativo, no entanto, como este trabalho não visa a definição exaustiva do conceito, refere-se apenas à perspetiva de alguns autores¹. Bilhim (1996: 21) refere que:

“O termo organização tem origem no grego “organon”, que significa instrumento, utensílio. No campo da literatura, podemos considerar dois tipos de significado para a noção de organização. Por um lado, refere-se a unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como por exemplo, as fábricas, os bancos e a Administração Pública. Por outro, designa condutas e processos sociais: o ato de organizar tais atividades, a disposição dos meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente.”

¹ Encontrar uma definição consensual de organização, para os vários autores, é uma tarefa algo complexa e arriscada. Para evitar complicações de maior, alguns autores têm dado exemplos de organizações, em vez de definições.

Na opinião de Friedberg (1993: 30), para definir organização é preciso, de certa forma, seguir a evolução da “teoria das organizações”. Esta definição passa pela designação de um objeto social particular até uma visão mais ampla, que se preocupa mais com o processo de construção de uma ordem local, relacionada com a ação coletiva dos homens.

Na abordagem das teorias clássicas da organização emergem autores como Frederick Winslow Taylor (1856 - 1915), Henri Fayol (1841 -1925) e Max Weber (1864 - 1920) cujas análises e estudos empíricos tinham todos o objetivo comum de “compreender, explicar e interpretar as organizações em bases racionais e científicas de forma a permitir que o pragmatismo da ação individual e coletiva, polarizado na capacidade produtiva dos seres humanos, evoluísse no sentido da eficiência máxima” (Ferreira et al, 1996: 5).

Max Weber, que foi o primeiro autor a desenvolver uma interpretação sistemática da emergência das organizações modernas, citado por Giddens (2004: 350), considera-as como “formas de coordenar as atividades dos seres humanos, ou os bens que produzem, de uma forma constante no tempo e no espaço”. Estas teorias utilizam metaforicamente a máquina, onde a realidade organizacional é abordada e pensada em termos de um conjunto de “peças” (operários, trabalhadores, funcionários) que, adequadamente treinadas, levam a que a organização se comporte conforme o planeado. “Os homens nada mais eram do que mãos ou força de trabalho, a energia ou força requerida para tocar a máquina organizacional (...)” (Morgan, 1996: 34). Taylor concentra a sua atenção à fábrica, administrava os operários como se fossem objetos ou máquinas, apenas preocupado com a produtividade, Fayol presta atenção à direção e enfatizou a estrutura que uma organização deve ter para ser eficiente e propõe um conjunto de elementos da administração importantes para a função do administrador: prever, organizar, dirigir, coordenar e controlar.

A organização é uma realidade cada vez mais importante no quotidiano. A Humanidade dos nossos dias vive mais das organizações do que em qualquer outro momento da História. Amitai Etzioni, um dos fundadores da sociologia das organizações, abre o seu livro *Organizações Modernas*, lançado em 1964 e considerado um dos textos clássicos desse campo, com a seguinte constatação: “A nossa sociedade é uma sociedade de organizações”. A expressão ganhou notoriedade, tornando-se uma espécie de máxima nos estudos posteriores que consubstanciaram esse campo. Argumenta o autor que, em geral, nós nascemos em organizações, passamos a vida trabalhando, divertindo e frequentando organizações diversas. Assim, Etzioni afirma que a civilização moderna depende em grande parte das organizações, o que as permite criar, no seu conjunto, um poderoso instrumento de controle social através da coordenação de um grande número de ações humanas.

Segundo Bilhim (1996: 35) “as organizações são fenómenos sociais complexos, ambíguos e paradoxais, os quais podem não só ser lidos de diferentes ângulos, como serem efetivamente poliédricos na

sua constituição”. Numa definição funcional, Schein considera que “uma organização é a coordenação racional das atividades de um certo número de indivíduos tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão de trabalho e funções, de uma hierarquia da autoridade e de responsabilidade” (1968: 29). Nesta definição, a coordenação não é de pessoas mas de atividades, assim, o mesmo autor refere que:

“Uma organização é fundamentalmente um conjunto de tarefas a executar e uma estrutura para a sua coordenação, ela existe como uma entidade independente dos indivíduos e sobrevive mesmo que os seus colaboradores mudem totalmente” (1968: 30)

Para Schein a definição de uma organização no tempo e no espaço não é fácil pois considera que organizações são: “Sistemas abertos em constante interação com o ambiente, e são formadas por muitos subgrupos, unidades ocupacionais, estratos hierárquicos e segmentos dispersos geograficamente” (1985: 7).

Como podemos comprovar, se prestarmos atenção à nossa volta, tudo está condicionado pelo funcionamento das organizações: a sociedade em que vivemos é uma sociedade de organizações.

Todos nós temos um papel na sociedade e, como tal, nas organizações que a constituem, quer como utilizadores, quer como fornecedores ou membros integrantes da mesma. Desta forma, a Escola como instituição torna-se, desde logo, uma organização, sendo esta de primordial importância nos contextos sociais das sociedades modernas, como veremos no ponto seguinte.

3. A escola como organização

A escola vista como uma organização é, de entre as que estruturam a nossa sociedade, uma das mais relevantes, uma vez que, de alguma forma, irá ter influência sobre todas as outras. Ao longo do tempo, diversas classificações têm sido atribuídas à escola como organização. No entanto, as organizações são grupos de indivíduos que, partilhando objetivos comuns, atingem metas determinadas.

Etzioni (1967) entende esclarecer o conceito de organização como “unidades sociais ou (agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” Etzioni (1967: 3). Uma organização pode ser entendida como uma unidade social que se estabelece para cumprir determinados objetivos formais, o que aliás está em acordo com as finalidades da sociedade atual. À medida que a sociedade humana se foi especializando, particularmente a partir do capitalismo industrial, foi-se fragmentando, diferenciando e originando várias organizações com todos os prós e contras que daí advêm

mas, de facto, tratando-se de organizações formais, todas elas perseguem objetivos mesmo que estes sejam mais ou menos claramente explicitados.

Amitai Etzioni (1974: 31) desenvolveu uma classificação analítica das organizações que tem tido repercussões no estudo das organizações educativas. Usando o critério do consentimento, que “se refere tanto a uma relação em que um indivíduo se comporta de acordo com a diretriz apoiada pelo poder de outro indivíduo como à orientação do subordinado em face do empregador”, as organizações podem ser classificadas em organizações coercivas, utilitárias e normativas.

As primeiras, correspondentes aos hospitais de doenças mentais e prisões, por exemplo, baseiam-se no poder coercivo exercido com base em meios de controlo físico, como ameaças e sanções. O grau de coercividade depende do tipo de organização em causa, mas também do grau de alienação dos indivíduos que sofrem a coerção.

Nas organizações utilitárias, típicas das indústrias e dos escritórios, o controlo dos subordinados é feito, sobretudo, com o recurso às recompensas materiais (salário), exercendo-se, assim, um poder remunerativo tanto maior quanto mais baixo é o nível do assalariado.

Finalmente, as organizações normativas “são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores, cuja orientação para com a organização é caracterizada pelo alto engajamento” (Etzioni, 1974: 72). Neste grupo, Etzioni inclui nove tipos de organizações como as religiosas, as políticas, as profissionais, as voluntárias e as educativas, entre outras. Nestas organizações, o consentimento baseia-se na aceitação das regras estabelecidas como legítimas, recorrendo-se a meios de controlo simbólicos (como o prestígio, a estima e a aceitação) para a motivação dos seus associados (participação moral).

Nesta classificação proposta por Etzioni realça-se a importância da legitimidade do poder. Os subordinados obedecem ao empregador por considerarem que este facto é compensador. Por seu lado, o empregador usa os meios que tem ao dispor para levar os subordinados a cumprir o que está estipulado. Para Etzioni, a escola é a organização normativa por excelência, usando o poder normativo como base da organização.

A vertente burocrática da organização, segundo Weber (1994), pressupõe a existência de uma melhor solução organizacional universal, válida e relevante para todos os contextos, tendo subjacente um “tipo ideal” (ideal type), que assenta num conjunto de características particulares com base num modelo teoricamente centralizado, impessoal, procurando a racionalidade e a eficiência, menosprezando influências e sentimentos e nesta perspetiva não se afasta significativamente dos objetivos da administração científica defendida por Taylor (1974). A organização dos cargos obedece ao princípio de uma estrutura hierárquica, não se prescindindo da

Capítulo I - A escola como organização educativa

especialização. Alguns autores experimentaram determinadas realidades, de modo particular na escola, comparando os aspetos abstratos do tipo ideal de burocracia com os dados estudados.

Na opinião de Lima (1998b: 287) e ainda no quadro presente de uma “participação decretada” e de uma “gestão flexível do currículo”, a adoção de uma lente burocrática, por certo, deixará ver rotinas e estabilidade nas tarefas diárias e confirmar de forma empírica a existência na organização escolar de alguns aspetos característicos da burocracia, em maior ou menor grau, como acontece, nas questões que se prendem com poder e estrutura formal.

Contudo uma visão apenas burocrática ignora os poderes mais informais e as dinâmicas dos atores, neste sentido, a análise organizacional da escola secundária exige uma visão através de “lentes políticas” procurando os jogos de poder, os interesses e os conflitos que se geram a nível dos órgãos de gestão deste tipo de escola.

Enquanto organização especializada, a escola constitui uma construção humana histórica, política e culturalmente marcada pelo domínio temporal de um determinado modelo escolar que no seu sistema de socialização, tende “a esbater os traços de construção organizacional e a realçar os contornos institucionais normativos”. (Lima, 1992: 41). Atendendo aos elementos característicos da escola por oposição a outras organizações, o autor refere: a importância dos objetivos, “quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais, do que os objetivos das organizações industriais; a existência de uma matéria-prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores terem, em geral, a mesma bagagem profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e medir os resultados obtidos da mesma forma que se avaliam as organizações industriais e por isso também a impossibilidade de submeter a escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto”. (Lima, 1992: 54).

Durante muito tempo, a Sociologia da Educação preocupou-se com o aluno e com o facto de a escola ter um papel ativo na reprodução das desigualdades sociais, apesar de ser apresentada e vista como uma instituição baseada nos valores de liberdade, igualdade e justiça. Neste âmbito salientam-se os trabalhos de três grandes sociólogos do século XX: Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron (1982, 1998) e Basil Bernstein (1980, 1982).

Apesar da relevância dos estudos dos autores anteriormente mencionados, havia muitos aspetos do contexto escolar que ficavam esquecidos. Assim, a partir dos anos 70, desenvolveu-se a Sociologia das Organizações Educativas com a qual se pretende fazer uma meso abordagem da escola. Já não se trata apenas de focalizar a nossa atenção nos aspetos macro (Estado, políticas educativas, sistema educativo) ou nos aspetos microestruturais (centrados na sala de aula), mas de dar voz aos atores que a constroem,

estabelecendo pontes com as várias realidades com que se confrontam. Em qualquer organização, incluindo a Escola, há grupos e subgrupos em interação estruturada. Essa é a estrutura formal da organização. Mas, esses mesmos elementos estabelecem relações que vão para além das relações hierárquicas formais, pré-estabelecidas. São as estruturas informais existentes em qualquer organização e que tanto podem cooperar como entrar em conflito, contribuindo de qualquer forma para a construção e reconstrução da organização a que pertencem.

Licínio Lima (2003: 8) alerta-nos para o facto de nem se dever insularizar a escola nem fazer dela uma coleção de atores. Segundo o mesmo autor, trata-se, antes, de “[valorizar] uma sociologia da ação e o estudo de contextos específicos de ação... capazes de observar a ação organizacional, os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas ações”.

Na realidade, há muito que se adverte acerca da necessidade de estudar a escola num determinado contexto social, político e económico, mas sem transformar a escola numa empresa da educação, pese embora os vetores que de tal contexto a escola possa adquirir. A forma como o trabalho é coordenado na organização escola define parte da sua especificidade. A esse nível destacam-se os contributos de Weick que, em 1976, introduz a noção de *loosely coupled organizations* para descrever as organizações escolares. Seguindo uma perspetiva construtivista, Weick descreve as organizações escolares como organizações pouco congregadas (*loosely coupled organizations*) e nas quais, por força da grande autonomia dos seus agentes, uma decisão tomada numa instância não se repercute, necessariamente, nas instâncias hierarquicamente abaixo.

Considerando a elevada complexidade do trabalho dos professores e a dificuldade em definir critérios de eficácia e de sucesso, a conseqüente autonomia destes profissionais e a ausência de controlo autoritário na sala de aula, tornam a organização escola pouco agregadora. Assim sendo, os processos de aprendizagem que ocorrem na sala de aula parecem ser essencialmente coordenados pelos processos de socialização cuja orientação é efetuada pelos professores. Em oposição, as escolas mostram-se fortemente coordenadas nas suas designações simbólicas, nos símbolos e rituais que legitimam a escola no seu contexto social (Weick, 1976; Orson & Weick, 1990).

A especificidade da organização escola tal como foi apresentada, aproxima-se particularmente de uma das cinco configurações organizacionais de Mintzberg (1983).

A escola, pela elevada complexidade dos serviços que presta, confere um nível considerável de autonomia aos docentes, sendo o principal meio de coordenação e standardização das qualificações, uma vez que a standardização dos processos e dos produtos é dificilmente operacionalizável. É estruturada em torno do corpo docente (centro operacional), sendo afeto a dirigentes escolares mais uma função de coordenação do

pessoal de apoio e de gestão dos recursos financeiros e materiais do que de coordenação do pessoal docente. Estes são apenas alguns dos elementos destas organizações consideradas complexas e que Mintzberg (1990, 1995 e 1999) define como burocracias profissionais.

O exemplo principal deste tipo de configuração profissional é o da organização tipo “serviço personalizado”, caracterizada por um trabalho complexo, mas estável e que não é condicionado por qualquer sistema técnico. As organizações profissionais distinguem-se pelo facto de que a determinação da sua missão de base – o serviço que prestam – é em grande parte deixado ao julgamento dos profissionais de forma individual. Veja-se o caso das escolas onde a liberdade dos professores, apesar dos programas e dos normativos, continua a ser muito significativa, pois nada nem ninguém consegue controlar completamente o que fazem na sala de aula e a forma como se relacionam com os alunos. Na burocracia profissional "tendo o controle sobre o seu próprio trabalho o profissional age independentemente dos seus colegas, mas diretamente com os clientes que serve" (Mintzberg, 2006: 213).

Segundo o mesmo autor, os profissionais são por norma, pessoas competentes e motivadas, e a excessiva concentração de poder que assumem leva-os a adotarem comportamentos corporativos e de autodefesa tornando-se quase impossível adotar mecanismos corretivos contra os desinteressados e incompetentes e a autonomia permite a certos profissionais não só ignorar as necessidades dos usuários, mas também a da própria organização.

A capacidade de inovação também pode ser limitada por falta de cooperação e excesso de individualismo, fatores agravados pelas características essenciais das burocracias profissionais, mais adequadas à manutenção de comportamentos estandardizados e de rotina antigas do que à procura de novas soluções e ao melhoramento dos procedimentos funcionais.

A chave para o funcionamento eficaz de uma organização profissional é a responsabilidade individual, a dedicação do profissional face ao seu “cliente”, a do professor para com os alunos, a do médico para com os doentes. Na verdade, estas organizações são, na sua essência, agrupamentos de diferentes profissionais, cada um com as suas próprias necessidades e centros de interesse.

A escola enquanto organização é, o resultado de um complexo conjunto de processos históricos cuja finalidade assenta na construção social, contribuindo assim para a consolidação da sociedade tal como os diferentes grupos sociais a concebem em cada momento determinado, tarefa que se cumpre num espaço concreto, com funções explícitas (educar, socializar e orientar) e outras ocultas (reprodução de papeis sociais).

A partir destes pressupostos entendem-se melhor as características próprias da escola enquanto organização, uma vez que se está em presença de um construto social que, se por um lado partilha

características comuns a outras organizações, por outro possui elementos próprios que asseguram uma identidade evidente.

Para a análise das organizações em geral, com repercussões específicas na análise da escola como organização, vários autores têm convocado uma série de imagens/metáforas interpretativas.

Gareth Morgan (2006: 16) interpreta as organizações recorrendo a metáforas que correspondem, para o autor, a “um modo de pensar e de ver que permeia a maneira pela qual entendemos o nosso mundo em geral”. Este autor compara as organizações a máquinas, organismos vivos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxos e transformações e a instrumentos de dominação. Alerta para o facto de se ter de recorrer a várias destas imagens, em simultâneo, para compreender os processos e as dinâmicas organizacionais.

Per-Erik Ellström (1983) propõe uma tipologia baseada em quatro modelos: o racional, o político, o sistema social e o anárquico, utilizando dois critérios para os distinguir: a Tecnologia e Processos Organizacionais e os Objetivos e Preferências Organizacionais. Assim, se os objetivos são claros e compartilhados (consenso) podemos estar no domínio dos modelos racional e do sistema social. Estes dois modelos distinguem-se, então, pela tecnologia/processos organizacionais que é clara nos modelos racionais e ambígua ou pouco clara no modelo de sistema social. Quando os objetivos não são claros, conduzindo habitualmente ao conflito, mas a tecnologia/processos organizacionais são claros, a organização é estudada com base no modelo político. Finalmente, o modelo anárquico caracteriza-se pela ambiguidade de objetivos e de processos. Também este autor não pretende excluir nem evidenciar nenhum dos modelos, considerando que nas organizações há aspetos que podem ser interpretados com base em cada um dos modelos.

Nesta sequência analítica, não podemos, contudo, deixar de mencionar Tony Bush (1986) que nos apresenta inicialmente uma proposta de cinco modelos – formal, democrático, político, subjetivo, de ambiguidade - para estudar as organizações educativas. O mesmo autor (2003), numa análise posterior, introduz o modelo cultural. Este alerta-nos para o facto de estes modelos constituírem diferentes formas de olhar as organizações e de nenhum deles, por si só, conseguir dar uma imagem completa da organização:

“The six models differ along crucial dimensions but taken together they do provide a comprehensive Picture of the nature of management in educational institutions” Bush, (2003: 179).

A análise dos seis modelos é feita com base em quatro critérios: consensualidade dos objetivos organizacionais, significado e validade das estruturas organizacionais, relações da organização com o ambiente e estratégias de liderança/tomadas de decisão.

Capítulo I - A escola como organização educativa

Relativamente ao primeiro critério, os modelos formais e colegiais/democráticos consideram que os membros da organização concordam com os objetivos. Pelo contrário, os modelos políticos assumem que os vários grupos e subgrupos existentes na organização-escola têm diferentes propósitos e lutam por conseguir atingi-los, levando ao conflito e à negociação constantes. Os modelos subjetivos realçam os objetivos individuais, em detrimento dos da organização. Os modelos de ambiguidade enfatizam a incerteza e a instabilidade da vida institucional, considerando os objetivos problemáticos e de difícil articulação entre os vários subgrupos. Finalmente, nos modelos culturais, os objetivos são a expressão da cultura da organização.

Relativamente à estrutura organizacional, os modelos formais e colegiais pautam-se por estruturas objetivas e realistas. Distinguem-se pelo facto de, nos primeiros haver uma estrutura hierarquizada em que as decisões são tomadas pelo líder e, nos segundos, todos os membros poderem tomar parte nas decisões. Nos modelos políticos, a estrutura é instável, refletindo os interesses dos grupos e indivíduos dominantes no seio da escola. Nos modelos subjetivos, a estrutura da organização resulta da interação entre os vários indivíduos, sendo, portanto, um conceito fluido.

Nos modelos de ambiguidade, a estrutura é problemática e incerta uma vez que resulta da junção de grupos e subgrupos debilmente articulados e, cada um deles, com estruturas ambíguas. Finalmente, a estrutura nos modelos culturais pode ser vista como a manifestação física da cultura da organização.

Tony Bush considera que as organizações educativas devem cuidar das suas relações com o meio envolvente se quiserem prosperar e sobreviver. Contudo, em quase todos os modelos se alerta para o facto de existir relações instáveis entre as organizações e o ambiente. Muitas das correntes formais tendem a ver a escola como sistemas fechados, enquanto outras as veem como sistemas abertos. Estas cuidam da sua imagem para tentar atrair novos clientes. Os modelos de ambiguidade consideram que os sinais vindos do exterior são, muitas vezes, contraditórios e pouco claros, constituindo assim uma fonte de incerteza. Nos modelos políticos, embora as relações com o meio sejam instáveis, percecionam as interações com o meio como um aspeto central nas tomadas de decisão. Nos modelos subjetivos e nos modelos culturais, o ambiente é visto, respetivamente, como uma fonte de ideias e de valores e crenças a serem levados em conta pela organização.

No que respeita ao último critério de diferenciação, inevitavelmente, as chefias refletem os diversos tipos de modelos. Nos modelos formais (fortemente normativos na orientação), o líder, no topo da hierarquia, tem um poder formal que legitima as suas decisões. Já nos modelos políticos, as decisões do líder, são o resultado de um exercício de poder no contexto dos conflitos emergentes e das negociações estabelecidas. Os modelos subjetivos valorizam mais os atributos pessoais dos indivíduos do que as suas posições na organização.

“Subjective models assume that organization are creations of the people within them. Participants are thought to interpret situations in different ways and these individual perceptions are derived from their background and values. Organizations have different meanings for each of their members and exist only in the experience of those members“. (Bush, 2003: 113).

Os modelos de ambiguidade realçam as incertezas da liderança típicas de uma organização imprevisível. Nos modelos culturais, espera-se que o líder desenvolva e apoie a cultura da organização.

A análise da faceta cultural da escola secundária foi por nós considerada relevante, dado que as alterações sucessivamente introduzidas pelos normativos influenciam as dinâmicas de gestão da escola, neste caso específico a introdução da figura do Diretor.

A cultura de escola desenvolve-se, mesmo nas escolas que se encontram sujeitas aos regulamentos burocráticos, provenientes da Administração Central, criando-se uma dinâmica particular e racionalidades específicas, provenientes da interação dos seus membros. Sendo assim, cada instituição tem uma atividade criadora que a torna única. A cultura da escola é dinâmica, encontrando-se em constante mudança por influência externa e interna. Esta perspetiva é clara em Torres, quando afirma que:

“A cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de fatores, de que a estrutura também faz parte.”
(Torres, 2004: 225)

Perante a diversidade de propostas teóricas, temos de fazer as nossas opções. Assim, optaremos pelos modelos burocrático, político e cultural, para fazer a análise organizacional da escola em estudo e particularmente a análise relativa aos processos e dinâmicas de gestão pedagógica.

Assim faremos tendo em conta que o modelo burocrático “[realça] mais a clareza dos objetivos organizacionais, os processos de previsão e de planeamento, as estratégias de tipo racional, a ordem e a conexão/conjunção de elementos no interior das organizações”, os modelos políticos “[destacam] mais a subjetividade, a incerteza das tecnologias e a falta de clareza e de consensualidade dos objetivos, as dimensões culturais e simbólicas das organizações” Lima (2003: 9) e o modelo cultural, chama à atenção para o facto crucial de que a nível organizacional as coisas nem sempre acontecem “...em termos económicos ou materiais, mas em termos dos seus aspetos expressivos, idealizados e simbólicos” (Smircich, 1983: 347-348).

Depois desta introdução teórica no que diz respeito ao conceito de organização e, mais especificamente, à organização do tipo escolar, passaremos a analisar os contributos dos diferentes modelos de organização na compreensão da mesma.

3.1 A Escola como organização burocrática

O modelo racional-burocrático “acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais” (Lima, 2003: 24-25). A contribuição de maior relevância a respeito da burocracia foi a do alemão Max Weber. No conceito de Weber (1982: 264), "a burocracia é o meio de transformar uma 'ação comunitária' em 'ação societária' racionalmente ordenada". Para Weber (1982: 238), os pressupostos sociais e económicos da moderna estrutura burocrática são o desenvolvimento da economia monetária, na medida em que uma compensação pecuniária dos funcionários é possível. A aplicação da teoria da burocracia concebida por Max Weber (1864-1920), surge como reação às teorias clássicas da administração e à Escola das Relações Humanas, que não possibilitavam uma visão integrada e global da organização.

Importa aqui também referir que algumas fragilidades observadas nas Teorias Clássica e das Relações Humanas, especialmente quanto à necessidade da gestão de certa forma “impessoal” e “racional”, foram atendidas pela Sociologia da Burocracia de Max Weber², passando essa teoria a ser decisiva nos estudos de autoridade nas organizações, através da abordagem do tipo ideal e de pressupostos racionais e legais.

Esta forma de organização surgiu após a Revolução Industrial na sociedade ocidental, devido às características da industrialização, em que a produção artesanal foi ultrapassada pelas produções em massa em indústrias de alguma dimensão.

A nova organização industrial teve como consequência o facto de o dono da empresa não ser, em muitas situações, o gestor da mesma, surgindo a separação dos meios de produção do processo de gestão. Esta organização passou a basear-se na obediência às leis.

Podemos dizer que a burocracia reflete uma organização formal que pretende a eficiência máxima por meio de uma gestão racional. Esta caracterização da burocracia sugere-nos um modelo racional revestido por uma superioridade técnica com elevados padrões de eficiência.

A burocracia define-se como forma de organização que destaca a seleção de funcionários, a precisão, a velocidade, a clareza, a regularidade, a fiabilidade e a eficiência obtidas mediante a divisão de tarefas, a hierarquia de poderes, regras e regulamentos precisos. Tratando-se de um modelo teórico, esta perspetiva burocrática pressupõe a existência de uma melhor solução organizacional universal, válida e relevante para todos os contextos, tendo subjacente um “tipo ideal” que assenta num conjunto de características particulares

² Weber (1864/1920) depois de ter realizado estudos sobre o desenvolvimento das civilizações, sobre as religiões e sobre a ética protestante, reuniu o seu pensamento sociológico entre 1918 e 1920. A partir das suas reflexões sobre as organizações, desenvolveu a Teoria da Burocracia nas Organizações. É considerado por muitos, como o fundador da Sociologia das Organizações.

com base num modelo teoricamente centralizado, impessoal, procurando a racionalidade e a eficiência, menosprezando influências e sentimentos e nesta perspetiva não se afasta significativamente dos objetivos da administração científica de Taylor (1947).

Segundo Weber a burocracia, enquanto tipo-ideal, apresenta as seguintes características:

- “Organização continua de cargos, limitados por normas” (Weber, 1971: 16) – as regras e os regulamentos são aplicações concretas de leis gerais e abstratas que estipulam um funcionamento previsível da organização;

- As organizações apresentam uma estrutura altamente hierarquizada – “ A organização dos cargos obedece ao princípio da hierarquia: cada cargo inferior está sob o controle e supervisão do superior”. (Weber, 1971: 17)

- Avaliação e seleção dos funcionários – é feita em função da sua competência técnica, ou seja, a administração utiliza critérios objetivos, científicos e racionais na avaliação e seleção dos funcionários;

- Relações sociais do tipo formal – O trabalho é conduzido segundo regras prescritas, sem arbitrariedade ou favoritismos, ou seja, uma organização burocrática caracteriza-se pela impessoalidade das relações: na organização burocrática não fazem sentido as relações sociais do tipo informal evitando-se assim a influência das emoções humanas no processo de tomada de decisão;

- Separação da propriedade e do cargo – o funcionário burocrata não é proprietário dos meios de produção nem do seu posto de trabalho;

- Divisão do trabalho – na organização burocrática há uma sistemática divisão do trabalho que é feita de modo a permitir a consecução dos objetivos e a eficiência da organização;

- Rotinas e procedimentos estandardizados – “Atos administrativos, decisões, normas, são formulados e registados em documentos, mesmo nos casos em que a discussão oral é a regra ou mesmo prescrita” (Weber, 1971: 18). O funcionário não pode fazer o que quer mas o que as normas e as regras estipulam. Tudo está previsto apostando-se numa racionalidade à priori;

- Formação profissional dos funcionários – “Os funcionários são profissionais” selecionados de acordo com critérios de competência e mérito – e não por preferências pessoais, assalariados, com uma carreira estável dentro da organização e submetidos a uma rígida disciplina e vigilância.

Para Weber (1971: 19), “o tipo mais puro de exercício da autoridade legal é aquele que emprega um quadro administrativo burocrático”. Continua dizendo que este “é capaz, numa perspetiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente, o mais racional e conhecido meio de

exercer dominação sobre os seres humanos. Este tipo é superior a qualquer outro em precisão, estabilidade, rigor disciplinar e confiança” (idem, p. 24).

Uma organização racional-burocrática existe para cumprir objetivos e estes legitimam-na. Apesar disto, os objetivos são, muitas vezes, difíceis de formular, de medir e quantificar. Privilegia-se o seu ponto de vista lógico-formal. No modelo burocrático, os objetivos são indiscutíveis. A tecnologia é precisa, certa, estável e coerente. Exige uma relação ótima entre os meios e os fins. O líder, no topo da pirâmide hierárquica, tem poder formal para definir os objetivos da organização, tomar decisões e formular as políticas a serem seguidas pela organização. É, portanto, a pessoa com mais poder na organização, sendo-lhe esse poder reconhecido dentro e fora da organização. A resolução de problemas faz-se por fases, sugerindo uma conceção analítica e racional da sua resolução. Admite-se, assim, que as decisões têm por base comportamentos racionais.

Quando utilizado na análise das organizações, o modelo racional-burocrático confere importância à estrutura formal, destaca as questões da racionalidade e da dominação, considerando existir uma melhor solução organizacional universal, válida para todos os contextos. A este respeito também Licínio Lima afirma, “insiste-se mais na rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal, na especialização e em outros elementos que são comuns às grandes organizações consideradas burocráticas. E, neste sentido, a escola, como qualquer outra organização de grande dimensão, é burocratizada [...]” (1998:76).

Ao contrário de Max Weber que considera que a organização eficiente é uma organização burocrática outros autores vêem nesta teoria algumas fragilidades. Gouldner (1971: 59-67) realça que como a burocracia tende a regulamentar tudo, ao tipificar com detalhe o que tem de fazer, permite deduzir, por parte do funcionário, o mínimo que pode fazer.

Elton Mayo, Kurt Lewin, Lippit e White, da escola das relações humanas, consideram existir uma organização informal que se contrapõe à organização formal. James March (1991) estuda a escola como organização formal, mas chama a atenção para o facto de esta ser um universo muito particular, onde se encontram muitas vezes elementos que parecem não se acomodar aos pressupostos burocráticos, racionais, formais. Michel Crozier (1981) destaca a questão da luta pelo poder e a emergência de poderes paralelos, refere-se, ainda, aos fatores de incerteza que afetam os processos de trabalho.

Também Licínio Lima a este respeito diz que, “o estudo daquilo que acontece nas organizações, designadamente na escola, mais do que o estudo daquilo que é suposto acontecer, ou que deve acontecer, tem evidenciado um certo grau de desconexão, ou de disjunção, entre o modelo racional burocrático e a realidade [...]” (1998: 77).

Capítulo I - A escola como organização educativa

Ou seja, ao abordar a escola do ponto de vista exclusivamente racional burocrático ficam por analisar as indeterminações, os elementos de ambiguidade e de incerteza ocasionados pela ação e pela prática vivenciadas no quotidiano da organização escolar.

Há, portanto, que distinguir entre o Plano de Orientação para a ação, baseado nas leis, nas regras, nos regulamentos, do Plano da ação que nos permite estudar uma escola concreta, as regras informais e o desempenho dos atores. É preciso perceber como é que cada ator recebe essas normas e como as atualiza; se as cumpre ou não. Se não se tiver este cuidado, vamos obter uma única imagem: a imagem jurídico-formal da escola, “perfeitamente definida dentro dos limites da lei, geral e abstrata, indiferente às diferenças dos contextos, dos atores e das suas dinâmicas de interação.” [...] “É a Escola (com maiúscula) inscrita na legislação escolar, nos estatutos e regulamentos oficiais, nos normativos produzidos pelas administrações, nos organigramas perfeitamente e metodicamente organizados [...]” (Lima, 2008: 85).

Contudo, este é um modelo incontornável no estudo da organização escolar porque, independentemente de todas as críticas que possamos referir, a organização escolar comporta muitas dimensões burocráticas.

Finalmente, podemos apontar algumas limitações do modelo burocrático, assim é importante destacar que o tipo ideal de burocracia descrito por Weber (1982) é um modelo para interpretação do funcionamento de uma organização, é algo que se aproxima ou se distancia da realidade. Poderemos abordá-lo como uma construção mental usada pelo autor para compreender as organizações. As organizações dirigidas de forma burocrática relevam para um segundo plano as interações pessoais, o que se revelou uma falha, apontando para a ineficácia da organização assim estruturada. A impessoalidade, exigida no modelo burocrático, considera que as particularidades de cada caso não são consideradas com a devida importância, isto é, o tratamento uniformizado não se adapta a casos particulares.

Muito do que a escola é deriva da sua vertente da centralização estratégica. Tudo é decidido à priori e previsto através de leis e regulamentos detalhados de modo a retirar toda a imprevisibilidade possível restringindo assim todo o caráter de incerteza e ambiguidade que os executantes podiam assumir. O legalismo, a uniformidade, a impessoalidade, o formalismo, o centralismo e a hierarquia são assumidos como características do modelo weberiano aplicáveis à escola de acordo com Formosinho, (1985).

As limitações da “metáfora da máquina” apresentadas por Morgan (1996: 36-38) salientam o “desenvolvimento dos enfoques mecanicistas da organização”. Este autor considera que a imagem mecanicista, assim como outras imagens ou metáforas, cria uma forma parcial de percepção da realidade. Esta metáfora tende não só a subvalorizar os aspetos humanos da organização, como também a não reconhecer

que as “tarefas enfrentadas pelas organizações são, muito frequentemente, mais complexas, imprevisíveis e difíceis do que aquelas que podem ser desempenhadas pela maioria das máquinas”.

A organização mecanicista desencoraja a iniciativa, encorajando as pessoas a obedecerem a ordens e a manterem a sua posição em vez de se interessarem por desafiar e questionar aquilo que estão fazendo. As pessoas que questionam são vistas como causadoras de problemas.

Este tipo de estruturas organizacionais rígidas, presentes em organizações burocráticas, inibem a autonomia profissional, minimiza as manifestações espontâneas dos indivíduos nas organizações e ignora os aspetos informais próprios do funcionamento de toda e qualquer organização, o que impede que o trabalho flua de maneira mais dinâmica. A este propósito Morgan considera que “muita da apatia, descuido e falta de orgulho tão frequentemente encontrados nos ambientes de trabalhos modernos são explicados pelo enfoque mecanicista da organização que domina a vida de trabalho. Este tipo de racionalidade “ funcional” contrasta com a “racionalidade substancial” dos sistemas em que as pessoas são encorajadas a determinar se aquilo que estão fazendo é apropriado e então ajustar apropriadamente várias ações” (1996: 40).

Por outro lado, se a rotina normal for interrompida os assuntos passam para os níveis mais elevados da hierarquia organizacional; sendo assim, os erros são frequentemente escondidos, por medo de serem responsabilizados pelos mesmos.

Ainda outra crítica lançada às considerações de Weber acerca da burocracia é a falta de distinção entre diversos setores, atividades e cargos ao fazer a sua explanação sobre o tema. Conforme Gouldner (1971), realidades muito diferentes foram tratadas da mesma maneira, comprometendo a veracidade das situações em determinados casos. O mesmo autor critica, ainda, a falta de clareza nos objetivos e finalidades da aplicação do modelo burocrático.

A tradição do Estado centralizador face ao sistema educativo português que do ponto de vista do modelo racional-burocrático, motiva um exercício rotineiro, onde os “atores periféricos” agem segundo as diretivas da administração central, poderá proporcionar uma leitura simplista da escola, uma vez que é revelada como hierarquicamente determinada, de causalidade linear, valorizando a estrutura formal da organização e os normativos legais em vigor.

3.2 A Escola como Organização Política

Durante algumas décadas os modelos burocráticos e racionais estiveram na base da análise organizacional, sendo mesmo considerados como teorias dominantes pelos investigadores educacionais. No entanto, os seus pressupostos fundamentais como a racionalidade, a estabilidade e a previsibilidade foram

postos em causa por outros modelos conceituais. Outros aspetos passaram a ser realçados na vida das organizações. Assim, o desenvolvimento da imagem da escola como arena política marca uma viragem importante nas conceções vigentes no âmbito da análise organizacional. Os modelos políticos de organização afirmam-se a partir de um conjunto de indicadores que os defensores deste modelo apontam como caracterizadores da organização escolar: A escola é um sistema político em miniatura; os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder; os interesses individuais ou de grupo situam-se quer no interior da própria escola, quer no exterior e influenciam toda a atividade organizacional; as decisões escolares, tendo por base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente a partir de processos de negociação; interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional. Esta imagem organizacional encontra-se na vertente oposta à imagem democrática da escola já que são muito reduzidas as suas tendências normativas.

No nosso trabalho, o estudo da organização escolar numa perspetiva política de análise organizacional, assentará na sua vertente micropolítica. Acreditando que nem tudo na escola é poder e conflito, se estivermos atentos às estratégias usadas pelos diversos grupos de interesse, estaremos certamente no caminho dos modelos micropolíticos.

As metas, objetivos, estrutura, tecnologia, desenho organizacional e liderança das organizações têm, pois, uma dimensão política que é indispensável caracterizar e compreender. A metáfora política subverte a ideia da racionalidade organizacional em tudo quanto esta pressupõe de definido e normalizado nos comportamentos e objetivos das pessoas da organização, partindo ao invés do pressuposto da existência de conflitualidade entre os interesses da organização e os dos diferentes indivíduos que a compõem.

À estabilidade e à previsibilidade do modelo racionalista, a metáfora política antepõe a incerteza, a divergência, as lutas de poder e de influência no interior de uma “arena política” – perdendo-se os conhecidos instrumentos de racionalidade típicos das organizações mecanicistas e burocráticas característicos do “modelo weberiano”.

De acordo com Baldrige (1971), ao contrário de uma organização analisada por um prisma burocrático, em que as decisões são previsíveis e rotineiras, as decisões políticas afastam-se da previsibilidade, “as decisões políticas não são quaisquer decisões, mas são aquelas que têm maior impacto, aquelas que moldam o futuro das organizações, [...] decisões políticas são decisões “críticas”, não são meramente decisões de rotina.” Baldrige (1971: 21)

Capítulo I - A escola como organização educativa

O modelo político possui a vantagem de salientar a heterogeneidade presente nos diversos atores educativos, para a conflitualidade que marca os seus interesses e ações e até mesmo para o seu potencial de intervenção e mudança, como Lima (1998: 66) refere. Os indivíduos não pensam todos de igual modo. As opiniões divergem, os interesses de cada um provocam inevitavelmente conflitos. É pois, neste contexto teórico que os modelos políticos se apresentam como alternativa.

A noção de política apresentada por Morgan (1996: 146) é o resultado direto e inevitável de uma sociedade em que os atores apresentam interesses divergentes, sendo assim “a sociedade deverá oferecer meios de permitir aos indivíduos reconciliarem as suas diferenças através da consulta e negociação”. A metáfora organizacional política deste autor alerta para “entender as organizações como sistemas de governo e tentando desvendar a detalhada política vida organizacional, é possível compreender qualidades importantes da organização que são frequentemente encobertas ou ignoradas”. Neste modelo, mais importante que a instituição são as atividades dos grupos. Na escola, concretamente, podemos nos referir aos departamentos curriculares ou a outras instâncias como centros de influência/poder. O estudo é focalizado nos interesses e nos grupos de interesse desenvolvidos dentro da organização. Hoyle (1988 e 1989) fala desta micropolítica como um submundo organizacional, uma imagem invertida, “the micropolitical dimension may be largely shaped by the formal structure” (1988: 257).

“Politics is inevitably concerned with interests. (...) Interests are pursued by individuals but frequently they are most effectively pursued in collaboration with others who share a common concern.” Hoyle (1988: 257-8).

Como estes grupos de interesse têm objetivos e valores próprios, as instituições fragmentam-se em grupos que podem estabelecer conexões ou alianças temporárias com outros grupos numa simbiose de interesses.

Neste contexto é fácil perceber que o conflito entre grupos adversários, que defendem e pretendem conseguir determinados objetivos, prevalece, ou seja, o jogo como instrumento da ação organizada e concreta de atores, com capacidades estratégicas próprias, que adotam uma estratégia racional em função das regras e limitações do sistema (Crozier & Freidberg, 1977: 95 -105).

Nos modelos políticos aceita-se a premissa de que os objetivos organizacionais não são consensuais, são determinados por negociação sendo por isso, instáveis, ambíguos e contestados porque resultam da luta política entre grupos de interesse. A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade desses interesses e nos processos de negociação, de cujos resultados depende o equilíbrio do poder. Para isso, usam as suas zonas de incerteza (Crozier e Friedberg, 1977) que lhes permitirão ganhar o jogo de luta pelo poder.

Capítulo I - A escola como organização educativa

O sucesso ou insucesso destes grupos depende das reservas de poder que conseguem mobilizar para fazer prevalecer os seus interesses. O líder da organização tem um papel fundamental na negociação, o processo de tomada de decisão surge como um processo de negociação e a questão do poder é central nas teorias políticas e nos modelos políticos, quando aplicados a contextos educativos, assim como as fontes desse poder.

Crozier (2000a [1964]: 115-29) defende que o poder é inerente à integração social, referindo o poder de um(s) atuar(em) sobre outro(s), mas que só existe numa relação recíproca. De acordo com Bush, poder é a capacidade de determinar o comportamento de outros ou decidir o resultado de um conflito (1986: 76). Bolman & Deal (1984: 116) destacam diferentes fontes e formas de poder, relevantes em contextos educativos: a autoridade hierárquica, o conhecimento dos especialistas, o controlo das recompensas, o poder coercivo e o poder pessoal ou o carisma.

No nosso trabalho, estaremos atentos aos jogos de poder, às estratégias que cada ator da organização mobiliza para desenvolver os seus objetivos, considerando normal surgirem conflitos que levarão, por um lado, ao confronto e, por outro, à negociação. Porém, não pensamos que tudo na escola é poder e conflito, mas, estaremos atentos às micropolíticas, ou seja, “à utilização do poder formal e informal pelos indivíduos e grupos para alcançarem os seus objetivos” (Blase, 1991: 11) dentro de um contexto burocraticamente estruturado mas que não deixa de apresentar, simultaneamente, uma estrutura debilmente articulada favorecedora da atividade micropolítica. Nas palavras de Eric Hoyle (1986: 171):

“The loosely-coupled structure of the school invites micropolitical activity since, although the head has a high degree of authority and responsibility, the relative autonomy of teachers and the norms of the teaching profession serve to limit the pervasiveness and scope of his power...Thus heads frequently have recourse to micropolitical strategies in order to have their way. But teachers, too, are not without their micropolitical resources”.

Portanto, nos processos micropolíticos, os conceitos fundamentais continuam a ser os mesmos: interesses, conflito, poder, negociação –, mas vistos do ponto de vista dos atores concretos (individualmente ou em grupo), que tem interesse abordar para melhor compreender o nosso objeto de estudo.

3.2.1 Interesses

Numa perspetiva micropolítica e centrando o olhar nos atores, os indivíduos não são elementos mecânicos, nem sujeitos passivos, mas detêm interesses de ordem diversa, pessoais, profissionais e políticos que procuram realizar através das organizações (Hoyle, 1988: 257), (Costa, 1996: 81). Também Morgan, nesta linha de ideias, dava relevo em primeiro plano a “um conjunto complexo de predisposições, que envolvem objetivos, valores, desejos, expectativas, e outras orientações e inclinações, que levam os indivíduos a agir numa e não noutra direção” (1996: 153), ou seja, “a organização é encarada como um espaço de confrontação, de competição onde cada ator ou grupo, dotado de interesses próprios, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando em seu proveito as ‘zonas de incerteza’ visando a concretização dos seus objetivos” (Silva, 2004: 87).

Assim, na organização destaca-se um jogo implícito de interesses, onde se valorizam as dinâmicas dos processos de tomada de decisão que condicionam o funcionamento da organização, podendo estes interesses manifestar-se a nível individual ou de grupo. Quando a convergência de conjuntos de interesses assume níveis mais fortes e duradouros na política organizacional, criam-se grupos de atores que defendem os mesmos interesses para atingirem os seus objetivos. Os objetivos, de acordo com este modelo organizacional, não são delineados antecipadamente na supra-estrutura da organização, mas estão sujeitos à constante instabilidade, ambiguidade e contestação (Bush, 1986: 70).

Esta união de grupos, designadas por coligações (Bacharach, 1988: 284), são pactos entre dois ou mais grupos, com ideias comuns, para dirigir a organização. Os atores, ao se coligarem, adquirem mais poder, influência e capacidade de negociação, permitindo que os interesses dos grupos dominem a tomada de decisões nas organizações, inclusive organizações escolares.

3.2.2 Conflitos

A movimentação dos atores de acordo com os seus interesses divergentes e na luta pelo alcance de recursos limitados no palco da organização escola, como o poder, o status ou promoções na carreira, conduz à produção de conflitos. Muitos dos conflitos resultam de situações, tais como ciúme, religiosidade, mau estar, ataque pessoal ou coletivo, entre os membros; normas e regulamentos impostos na organização; precariedade do trabalho, a integração incerta, a integração desqualificante, etc.

Morgan (1996: 152) considera que numa organização surgem conflitos, de forma inevitável sempre que se confrontam interesses divergentes e que “são resolvidos ou então perpetuados através de vários tipos de jogos de poder”. O conflito passa a estar no centro da compreensão do funcionamento da organização. E a clarificação da evolução da organização depende dos vários conflitos intra-organizacionais, da estruturação e

desestruturação que eles implicam, das vontades vencedoras e da sua capacidade de mobilizarem recursos e promoverem decisões eficazes. O conflito aparece sempre que os "interesses colidem" Morgan (1996: 159,160) e a reação natural ao conflito dentro do contexto organizacional é vê-lo vulgarmente como uma força disfuncional. Morgan (1996:158) defende que os conflitos nas organizações humanas são inevitáveis, dado que os grupos e coligações "surgem quando grupos de indivíduos ficam juntos para cooperar com relação a assuntos específicos, eventos ou decisões, ou então propor valores específicos e ideologias." Neste seguimento, Morgan considera que "a política de uma organização é mais claramente manifesta nos conflitos e jogos de poder que algumas vezes ocupam o centro das atenções, bem como nas incontáveis intrigas interpessoais que promovem desvios no fluxo da atividade organizacional" (1996: 152).

Também Mintzberg (1986) fala da inevitabilidade do conflito, refere que deste podem resultar transformações construtivas, caso se resolva num curto espaço de tempo, mas, também pode ser destrutivo, caso perdure no tempo.

A importância dos conflitos para a análise micropolítica da organização escolar pode ser sintetizada na definição de Ball (1987: 25) que apresenta as escolas "como campos de luta".

Também na perspectiva de Gronn (1986), na organização escolar podem ser considerados diferentes níveis de conflito que, se classificam em:

- o conflito manifesto, que corresponde a situações nas quais os atores demonstram abertamente os seus interesses;
- o conflito encoberto, manifesta-se nos bastidores organizacionais, que geralmente acontece quando os indivíduos ou grupos têm interesses adquiridos e ambicionam mantê-los evitando cedê-los a outros grupos, ou quando um grupo de interesses, tendo uma agenda oculta, pressiona sobre os que têm o poder de decisão dentro da organização;
- o conflito latente manifesta-se quando os atores não têm completa consciência dos seus interesses relativamente a questões específicas. Está implícito em atitudes de hostilidade ou de alienação que tendem a evoluir para níveis encobertos ou manifestos.

A organização escolar não difere de outro tipo de organizações, onde não se podem ignorar que os atores sociais perseguem objetivos, de acordo com os seus próprios valores, tal como refere Falcão "os conflitos não estão apenas ligados às ambições pessoais" (2000: 42).

3.2.3 Poder

Crozier define o poder de uma pessoa A sobre uma pessoa B como a “capacidade de A para conseguir que B faça alguma coisa que B não teria feito sem a intervenção de A [...] e que o poder A sobre B depende da previsibilidade do comportamento de B para A, e da incerteza em que B se encontra no tocante ao comportamento de A” (1963: 231-234).

Denota-se nesta definição uma relação de poder, que pode ser excluída num sistema racional, e uma margem de manobra. Já Weber entende que o poder é sempre relacional e assimétrico, referindo que “A possui recursos superiores a B”. Esta ideia de poder foi aprofundada por Weber quando trabalhou a distinção entre poder e autoridade, considerando que o poder envolve a força ou a coerção enquanto que a autoridade é uma forma de poder que não necessita do uso da força, mas antes implica uma submissão voluntária a orientações ou ordens. Já Friedberg, na definição de poder, aborda os conceitos de exploração de constrangimentos, oportunidades e troca negociada. Assim considera que o poder é a “capacidade de um ator estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses. É uma troca negociada de comportamentos estruturada de tal sorte que todos os participantes dela retirem alguma coisa, permitindo ao mesmo tempo que algum (ou alguns) dela retirem mais que os outros” (1995: 121).

Após um enquadramento e compreensão do conceito de poder e assumindo o poder como dimensão central nesta perspectiva das organizações, convém, contudo, distinguir os tipos de poder de autoridade e de influência (Bacharach, 1988: 283). O poder de autoridade está associado ao poder formal, da estrutura hierárquica da organização, ou seja, dependente de processos de legitimação legal e o poder de influência que se encontra associado ao poder informal suportado por diversas proveniências tais como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo de recursos. Em contexto escolar, Bush (1986) identifica, as principais fontes de poder, a saber: o poder de posição, poder legal e legítimo que é detido em geral pelo diretor ou presidente; o poder do especialista, aquele que é detentor de um certo saber específico em geral como os docentes; o poder pessoal, detido por pessoas com carisma e capacidade de influenciar as decisões ou os comportamentos dos outros; o poder de controlo das recompensas associado a determinados grupos privilegiados ou com o poder de influenciar; o poder coercivo, relacionado com a capacidade de forçar a conformidade, obediência e submissão, através da intimidação, ameaça ou aplicação de sanções. O uso do poder formal e informal tem como intenção o alcance de objetivos dentro da organização onde “qualquer medida dos atos políticos resulta das diferenças percebidas entre indivíduos e grupos, associadas à motivação para utilizarem o poder como objetivo de influenciar e ou proteger” (Blase, 1991: 11).

3.2.4. Negociação

Outro aspeto importante realçado por Friedberg (1995) consiste na capacidade negocial e robustez política que os atores têm de ter para serem líderes com poder e influência nas coligações, sendo este um fator decisivo nos processos de tomada de decisão. Dado ser impossível satisfazer as preferências de todos os envolvidos, as decisões, na arena política, resulta de complexos processos de negociação e compromissos que visam satisfazer, principalmente, as preferências dos que têm mais poder.

Para Crozier (1984), a negociação surge como resultado de situações de poder, em que a relação entre as duas partes pressupõe uma correlação de forças, exigindo uma adaptação e trocas entre ambas. A negociação é, por isso, um processo importante no funcionamento de uma organização, dado que os atores dispõem de “bens de troca”, que utilizam para que os objetivos sejam concretizados. Num processo negocial, cada sujeito envolvido possui um elenco de soluções, problemas, interesses, margens de manobra, etc. Sem saber o resultado final da negociação, os participantes combinam todos estes fatores e os grupos de interesse exercem a sua influência com o pretexto de obter o maior número de benefícios. Mesmo o grupo, geralmente com maior número de indivíduos e sendo considerado como o mais fraco em autoridade e influência, tem poder de negociação. Nas piores situações podem sempre recorrer à contestação levando à paralisação da estrutura da organização. Nesta perspetiva centra-se o estudo mais nos “atores que nas estruturas e mais nas coligações que nos departamentos, uma vez que a dinâmica organizacional passa a ser impulsionada pelos confrontos de interesses divergentes dos atores, pela prevalência de conflitos e sua resolução, pelas preferências políticas e pela mobilização do poder para fortalecer as exigências dos atores no processo de tomada de decisões” (Silva, 2004: 94).

Para terminar, Joseph Blase (1991: 1) resume muito bem aquilo que esperamos encontrar na escola, quando a observamos usando este modelo de análise:

“Micropolitics is about power and how people use it to influence others and to protect themselves. It is about conflict and how people compete each other to get what they want. It is about cooperation and how to people build support among themselves to achieve their ends”.

Assim, este modelo fornecer-nos-á as lentes que nos permitirão estudar como decide o Diretor, os conflitos, os interesses e os jogos de poder e pelo poder entre os vários atores. A escola à luz deste modelo evidencia uma estrutura informal ao pretender ligar grupos que por um lado colaboram entre si, por outro lado se antagonizam gerindo conflitos e interesses pelo poder. Fazer a análise da escola tal como ela é vista pelos

defensores do modelo político permite aos vários atores salvaguardar, mediante estratégias variadas, as suas posições no seio da organização, circunscrevendo-se numa luta de influências com vista ao domínio de um determinado poder de decisão.

Segundo Henry Mintzberg (1986: 43), esta abordagem política, constitui um “volte face completo” na medida em que “de uma organização sem detentores de influência” passou-se a uma conceção de organização onde “praticamente todos são agentes influentes” e da visão da organização enquanto “instrumento da sociedade” passou-se à visão da organização como “uma arena política”. Afastadas a neutralidade e a racionalidade, o comportamento humano é altamente valorizado na vida pluralista das organizações (Morgan, 1996).

Nesta metáfora política passa a ideia de que o poder deve estar relacionado com a capacidade dos atores obterem recursos da envolvente para a organização e que ela depende do grau de manipulação das dependências que a organização apresenta.

As organizações não são autodirigidas e autónomas como poderia parecer, dependem de vários recursos que vão encontrar em diversas outras organizações que as envolvem – sejam eles dinheiro, materiais, equipamentos, pessoas, informação.

Estas organizações não são, por isso, autossuficientes e têm de gerir adequadamente essas dependências em que estão envoltas regularmente, mobilizando-se numa luta constante pela sua autonomia e sobrevivência.

Nesta perspectiva, o estudo das relações de poder constitui uma agenda fundamental no estudo das organizações, já que o seu estudo “dá conta das 'multirrationalidades' no interior da organização” (Estêvão, 1998: 188).

No entanto, este modelo apresenta diversas limitações, nomeadamente: o facto de nem sempre dar conta dos processos que ocorrem dentro de uma organização, já que por vezes fornece explicações políticas a problemas que não tem influência política, sendo estes, por vezes, de origem cultural ou simbólica.

No fundo, vamos de encontro ao que Morgan (1996: 202) refere sobre uma das principais limitações do modelo político: “Começa-se a ver política em todos os lugares e a olhar para as intenções ocultas, mesmo quando não haja nenhuma”. Além disso, ao fornecer uma imagem da organização como uma entidade constantemente fragmentada e dividida, em tensão permanente, subestima a importância da estrutura como constrangedora da própria política (Bush, 1986: 85), perdendo-se a imagem global da organização (Silva, 2006: 106), podendo negligenciar-se algumas rotinas organizacionais que todas as organizações possuem.

As limitações apontadas por Bush (1986) baseiam-se no facto de os modelos políticos serem primeiramente descritivos e analíticos. Este aponta quatro críticas principais a estes modelos. A primeira refere

que os modelos políticos estão demasiado embrenhados com a linguagem do poder, do conflito e da manipulação na formulação da política, mas esquecem o lado da implementação das políticas. A segunda aponta a excessiva ênfase dado aos grupos de interesse em desfavor da organização per si. A terceira salienta que é sobrevalorizado o conflito e esquece-se que pode haver cooperação e colaboração entre colegas na prossecução dos objetivos. A última diz que estes modelos são sobretudo descritivos e explicativos tornando-os pouco válidos para alguns investigadores (Bush, 1986: 84-6).

Todavia, e tal como outros modelos, os modelos políticos oferecem perspetivas válidas. Relativamente à análise das organizações educativas e, como diz Baldrige (1978), são apenas uma perspetiva, que, em conjunto com outras, pode dar uma imagem mais real da escola.

“This political model is not a substitute for the bureaucratic or collegial models of academic decision making. In a very real sense each of those addresses a separate set of problems and they often provide complementary interpretations. The political model also has many strengths, however, and we offer it as a strong contender for interpreting academic governance.” (Baldrige, 1978: 43-4)

Se os modelos burocráticos, numa primeira leitura, nos remetem para uma cultura integradora, os modelos políticos situam-se em polos contrários visto que cada membro da organização (individualmente ou em grupo) procura na “arena política” encontrar argumentos que favoreçam a sua posição e fortaleçam os seus propósitos no “jogo” organizacional, abrindo caminho a uma diferenciação cultural.

3.3 A Escola como Organização Cultural

Dado que a escola é “uma instituição de natureza simbólica cujos *mundos* interatuam com os *mundos* do mundo de vida social” (Estêvão 2011: 203; *italico do autor*), não nos podemos deixar ficar por uma análise mono focalizada, como outros modelos sugerem, pois estes não emolduram convenientemente a realidade organizacional que se vive nas nossas escolas, sobretudo, nesta altura, em que se traçam objetivos e metas a alcançar por cada membro da organização escolar. Esta abordagem das organizações lança um novo olhar sobre a realidade que anuncia a organização como cultura – a organização é uma cultura.

A cultura é uma metáfora emergente, que em comparação com as outras metáforas (a máquina e o organismo), permite descobrir aspetos regularmente ignorados pelas abordagens tradicionais, que concedem importância aos aspetos racional e formal da vida da organização, e ignoram o seu lado simbólico.

Capítulo I - A escola como organização educativa

À semelhança de outras organizações, cada escola produz e reproduz uma cultura própria, expressando-a através das suas rotinas, tradições, valores e rituais que veicula e perpétua, ao mesmo tempo, que tem de atualizar-se e responder às exigências constantes do meio em que está inserida, num mundo em permanente transformação. Os professores são, por exigência da sua profissão, agentes de mudança e as suas práticas têm de ser legitimadas em função da eficácia que produzem, dentro da organização escola.

A escola é um dos mais poderosos agentes de socialização e ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização de todos os atores que aí interagem, circunscrevendo-se num contexto geográfico específico e histórico-cultural próprio da época em que se operacionalizam as suas ações, possui uma estrutura organizacional particular e orienta-se de acordo com as normas e valores que veicula.

Teixeira (1995: 79) considera que “alguns valores dominantes que orientam os atores educativos” podem fornecer “algumas pistas sobre as bases em que se podem construir/reconstruir culturas de escola”, “dando sentido à vida dos seus diferentes atores”.

Ao aplicarmos o modelo de análise cultural à escola enquanto organização, este adquire uma dimensão mais interpretativa, quando perspectivado a partir da ideia de que o fenómeno burocrático se constitui como uma manifestação cultural dominante, e, neste prisma, damos relevo à abordagem cultural, na convicção de que é perceptível uma dimensão cultural na ação organizada.

Olhar a escola como um espaço de mediação entre diferentes racionalidades, permite-nos dizer que esta se assemelha metaforicamente a um “entreposto cultural a um posto dinâmico entre culturas que se confrontam permanentemente no espaço-tempo escolar.” (Torres, 2008: 59-81)

Será a partir desta imagem de escola como “entreposto cultural” que procurarei, indagar na investigação se estamos numa lógica integradora, diferenciadora ou fragmentadora da gestão escolar, na construção da escola democrática, sempre subjacente a ação do Diretor e a produção de resultados escolares.

Partindo daquilo que considera ser a essência da cultura e dos níveis de análise em que pode ser abordada, Joanne Martin (1992) sistematiza a bibliografia sobre cultura organizacional nestas três categorias: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora.

A perspetiva integradora faz da homogeneidade e da harmonia os princípios caracterizadores da natureza da cultura organizacional, em virtude dos benefícios que tais princípios possibilitam aos sujeitos e às organizações. Inserida num processo de análise mais funcionalista, é dada vantagem aos aspetos que reúnam um consenso alargado a toda a organização. A estabilidade das práticas e dos símbolos organizacionais, a clareza dos valores organizacionais e o consenso em partilhar os mesmos, superam as inquietações resultantes da ignorância e da confusão. Esta perspetiva ajuda a construir um modelo a ser interiorizado pelos diferentes públicos da organização, a conferir sentido às atividades do passado, presente e futuro, e apoia a

clarificação das expectativas de papel. Existe a figura do líder cultural, incorporada pelo Diretor da organização escola, que determina em certa parte a conduta dos valores a serem tomados em conta. A cultura é vista como o “fator coesão” que une todos os sujeitos na organização, como um conjunto de convicções claras, consistentes e consensuais, partilhado por todos (Neves, 2000; Torres 2004).

Martin expõe as três características consensuais e apresentadas pelos diversos estudos, assim, “em primeiro lugar, um conjunto de temas (usualmente valores ou pressupostos básicos), são descritos como sendo partilhados por todos os membros de uma cultura, de uma organização de âmbito consensual. Em segundo lugar, estes temas são representados, regularmente, numa ampla variedade de manifestações culturais. Em terceiro lugar, os membros culturais são descritos como conhecedores daquilo que têm que fazer, e o motivo pelo qual o devem fazer. Neste domínio de clareza, não há lugar para a ambiguidade” (1992: 45).

No entanto, mesmo que predomine aparentemente uma cultura de consenso na gestão, uma cultura integradora, forte e homogénea, geradora de sucesso, de união e capaz de encontrar resposta a qualquer problema, na qual todos os atores organizacionais se revêm, porque essa é a própria essência da organização, essa mesma cultura adquire, por vezes o carácter de uma cultura diferenciadora.

Neste caso estaremos perante uma cultura representativa dos interesses particulares dos atores organizacionais.

A perspetiva diferenciadora “faz da divergência a natureza da cultura” Ferreira et al. (2010: 513). Esta perspetiva dá realce às diferenças culturais, visto que na organização existem diferentes subculturas, resultado da segmentação do trabalho, departamentalização de serviços, categorias profissionais, e os sujeitos que acabam por se identificar com determinados comportamentos, situações e valores. Sempre que se observa o comportamento dos sujeitos ou dos grupos no contexto organizacional, comprova-se a existência de conflitos de interesses e de visões diferentes entre eles, mas, nem por isso, são causadoras de não harmonia.

Os atores da organização detêm assim um papel fulcral no processo de edificação da cultura organizacional, visto permitirem uma maior evidência destes grupos que surgem no interior da organização, como as suas características e valores, que vão estruturar a organização no seu todo. As eventuais consistências das culturas de grupo, não põem em causa a organização, apenas pretendem indicar e delimitar fronteiras. Só o que é partilhado a nível de grupo é cultural, não permitindo que a cultura homogénea dilua as suas especificidades. A cultura organizacional acaba por ser um aglomerado de diferentes culturas, partindo do princípio de que são estas diferenças que fazem parte do «[...] sistema social como um todo» (Torres, 2004: 165). Martin (1992) reforça: “De acordo com a perspetiva diferenciadora, aparentemente sem ligação à perspetiva integradora, dissimula uma série de sobreposições, um conjunto de subculturas organizacionais.

Estas subculturas coexistem, por vezes em harmonia, por vezes em conflito e, por vezes, na indiferença de uns face aos outros. A perspetiva diferenciadora desvenda o funcionamento do poder nas organizações, reconhece conflitos de interesses entre grupos, e atende às diferenças de opinião.” Martin (1992: 83).

A cultura não gera união nem integração e os valores não são consensualmente partilhados, interpretados e percebidos por toda a organização. Pelo contrário, as influências ambientais criam um conjunto de subculturas que se sobrepõem dentro das fronteiras permeáveis da organização. Neste sentido, entre os diferentes aspetos das culturas das organizações externam-se os valores e objetivos patenteados pelos superiores hierárquicos, mas não necessariamente aceites pelos atores de nível inferior.

Ferreira et al., consideram que “Só o que é partilhado a nível de grupo é cultural, pelo que a cultura é algo único e distintivo de um grupo particular, sendo a diversidade e o conflito os princípios caracterizadores da cultura”, pelo que o grupo se torna “a unidade preferencial de análise”. (2010: 513)

Também o que pode acontecer é que por vezes, na organização escolar, tendem a surgir em simultâneo com outras formas de cultura, configurações de uma cultura fragmentadora. Assim sendo, nesta perspetiva fragmentadora o sujeito é a principal unidade de análise. Esta perspetiva “ênfatiza a ideia de ambiguidade de constante fluxo de mudanças inerentes aos sistemas sociais e organizacionais” e faz do indivíduo “a unidade principal de análise” (ibidem).

Neste caso, os atores procedem à construção e reconstrução de múltiplas subculturas organizacionais e simbólicas mas expressivas, onde prevalecem os interesses divergentes dos interesses gerais da cultura organizacional dominante.

Esta perspetiva remete a sua análise para algo ambíguo, ênfatiza a ideia de ambiguidade, permitindo diferentes interpretações de algo muito mais complexo. Destaca um grande conjunto de valores, submetidos pelos sujeitos da organização, testemunhos das experiências ocorridas, o que não permite uma homogeneização do comportamento organizacional. Martin alega sobre esta perspetiva que “...Uma cultura organizacional é uma teia de indivíduos, esporadicamente e vagamente relacionados, pelas suas posições de mudança, sobre uma variedade de assuntos. O seu envolvimento, as suas identidades subculturais [...] oscilam, dependendo de questões que são ativadas num determinado momento” (1992: 153).

As relações entre manifestações da cultura são complexas e abarcam elementos de contradição, confusão, não são nem muito consistentes nem muito inconsistentes. Dessa forma, o consenso não abrange toda a organização e não é específico de determinada subcultura. É sempre transitório e específico de uma determinada situação e as afinidades que produz entre os indivíduos são de curta duração. “A regra geral é a ambiguidade e a tensão entre opostos” Ferreira et al. (2010: 513).

Capítulo I - A escola como organização educativa

Em fase de conclusão da perspectiva de Martin, o seguinte quadro (Neves, 2000: 74) apresenta um resumo das principais diferenças entre as perspectivas, as quais estabelecem a sua singularidade com base nos seguintes elementos: essência (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito ou ambiguidade); o grau de consenso (organizacional, grupal, ou multiplicidade de visões); a forma, como as manifestações da cultura se relacionam (consistência, inconsistência ou complexidade); a matriz cultural (de singular a plural); a orientação face à ambiguidade (exclusão, controlo e ênfase) e a unidade de análise que visa a perspectiva (organização, grupo, indivíduo).

Quadro 1 – Elementos Contrastantes entre as Perspetivas

Elementos	Perspetivas de Abordagem		
	Integradora	Diferenciadora	Fragmentadora
Essência	Homogeneidade e harmonia	Diferença e conflito	Ambiguidade
Consenso	A nível de organização	A nível de grupo	Multiplicidade de visões e ausência de consenso
Manifestações	Relações de Consistência	Relações de inconsistência	Falta de clareza e complexidade
Matriz cultural	Uma e única	Várias e grupais	Múltiplas
Ambiguidade	Excluída	Subculturas	Enfatizada
Unidade de análise	Organização	Grupo	Indivíduo

Fonte: (Neves, 2000: 74).

Se pensarmos a cultura organizacional como um processo construído na long durée, admitimos que esta pode manifestar-se predominantemente em três perspetivas – a integradora, a diferenciadora ou a fragmentadora (Martin, 1992, 2002).

Neste contexto, ao partirmos da conceção da escola como “locus de produção”, o líder desempenha um papel privilegiado no processo de reconstrução da cultura organizacional, independentemente do seu perfil – ora emitindo sinais conducentes à consolidação de uma cultura integradora, induzindo os professores a partilharem e a identificarem-se com os valores e a missão da escola, ora ancorando a sua gestão diária na multiplicidade de valores, crenças e rituais, bem como nas autonomias grupais e individuais que se foram sedimentando na long durée da vida da instituição escolar, por via dos costumes, rotinas e hábitos.

Partindo do pressuposto de que a liderança em contexto escolar também se inscreve num quadro teórico que contemple as relações dialéticas entre a organização (dentro) e o contexto societal (fora), bem como entre o formal (estrutura) e o informal (ação), no próximo capítulo iremos fazer uma análise mais demorada, com vista a caracterizar o estilo de gestão e liderança do Diretor, num Agrupamento de Escolas do norte do país.

**CAPÍTULO II - A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E A
EMERGÊNCIA DA EFICÁCIA EM EDUCAÇÃO**

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

1. Introdução

Neste capítulo pretendemos abordar a questão da liderança escolar admitindo que esta tem vindo a assumir um papel cada vez mais preponderante e a ser reconhecida como um elemento central para a alteração dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade.

Para além de uma revisão teórica dos conceitos de liderança, gestão e de liderança escolar, considerando as várias tipologias, refletimos sobre duas abordagens atualmente bastante divulgadas no meio educacional, o tipo de liderança transacional e o transformacional, considerando que este último poderá dar um contributo importante para a melhoria das instituições escolares.

Traçamos também uma perspetiva, na ótica de diversos autores, dos estilos de liderança e procuramos refletir sobre o enquadramento legal, nomeadamente na sua aplicabilidade em contexto escolar.

Fazemos, igualmente, uma reflexão relativa ao papel da liderança na produção de resultados. Os estudos apontam para que este papel seja deveras crucial para a promoção da qualidade e do sucesso junto dos principais atores deste enorme palco que é a educação, nomeadamente os docentes, levando-os a acreditar na eficácia da sua ação no processo ensino/aprendizagem. Para terminar esta abordagem da(s) liderança(s) em contexto escolar, consideramos que sendo a liderança tão complexa é importante que, para além do líder a quem foi atribuído formalmente o cargo, a liderança seja partilhada por diferentes elementos da escola (Fullan, 2002).

Finalmente, tecemos algumas considerações à literatura sobre as escolas eficazes, nomeadamente, que justificações apresentam os seus defensores para engrandecer uma visão do mundo escolar sustentada no paradigma da eficácia. Neste sentido serão dados alguns contributos para uma reflexão sociológica.

2. Liderança – uma perspetiva conceptual

Para a melhor compreensão do conceito de liderança, convém distingui-lo de outros conceitos com os quais se confunde e, muitas vezes, se sobrepõe. Seguidamente, distinguiremos sucintamente liderança de gestão, para facilitar a compreensão daquilo que neste estudo entendemos por liderança em contexto escolar.

2.1 A liderança e a gestão

A escola pública portuguesa vê-se, hoje, confrontada com problemas complexos, resultantes não só das mudanças rápidas e constantes sofridas pela sociedade, mas também por se encontrar num momento crítico quanto à implementação das mudanças preconizadas pelas várias reformas educativas.

Os conceitos de líder e de liderança podem ter numerosos significados, não existindo uma conceção que seja correta, refletindo as diversas definições, contextos e perspetivas diversas. O autêntico líder entende-se, normalmente, como aquele indivíduo capaz de dinamizar e conduzir pessoas ou grupos de pessoas numa determinada direção, e deve contar a cada momento com a aceitação voluntária dos seus seguidores e com a participação livre e cooperativa destes, na definição da obtenção de objetivos favoráveis ao grupo. Fishman (2004) citado por Silva diz que “liderar é como ver através do telescópio, gerir é como ver através de um microscópio. Ambos os instrumentos são úteis, mas são usados para fins completamente diferentes”. (Silva, 2010: 77) Naturalmente que os dois conceitos se sobrepõem.

É importante que as estruturas formais de influência numa organização se apoiem nas estruturas informais, pois, se isto não acontecer, os riscos de tensão e dificuldade de funcionamento multiplicam-se e as resistências do grupo podem boicotar a influência das estruturas formais.

A liderança, para Herberg e Blanchard (cit por Chiavenato 1983: 434), é o processo de exercer influência sobre o indivíduo ou um grupo de indivíduos, nos esforços para a realização do objetivo em determinada situação. Deste modo, o líder, para o grupo, surge como meio para a satisfação das suas necessidades. A liderança implica o processo de exercer influência na vida do grupo, com vista a determinadas finalidades, havendo deste modo o desempenho de funções, papéis, segundo diversos estatutos. A liderança pressupõe ainda, que a pessoa influente tenha capacidades para exercer efetivamente um determinado poder, bem como competências reconhecidas pelos que estão envolvidos num grupo para que haja cooperação e aceitação das diferenças e sejam atingidos os objetivos, válidos, úteis e possíveis (idem: 86).

Na perspetiva de Fullan (2003), a liderança não é mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar os problemas que nunca foram resolvidos. Sendo assim, os líderes devem ter conhecimentos, ideias e estratégias que nos ajudam a lidar com problemas complexos que não têm respostas fáceis.

Nos últimos anos, a escola pública tem sido submetida a uma pluralidade de medidas e programas reformadores com implicações visíveis a nível da sua organização e administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança, entre outras dimensões pertinentes. O campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no atual contexto das

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

políticas educativas, justamente, por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro, os valores da gestão e da eficácia técnica.

Muitas vezes o segredo de uma liderança partilhada passa por saber em que situações o líder deve agir como chefe e em que situações deve atuar como um parceiro. A liderança parece estar intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias.

No exercício da liderança o líder procura oportunidades, procura modos inovadores de mudar, crescer e melhorar, experimenta e corre riscos, gerando constantemente pequenas vitórias e até pode aprender com os erros. É a ele também quem cabe incentivar a colaboração dos seus seguidores promovendo objetivos comuns e construindo confiança, fortalecendo-os e partilhando informações, mas é só a ele enquanto líder que lhe cabe o poder de decisão. No entanto, reconhece, igualmente, os contributos, mostrando apreciação pela excelência individual e celebra valores e vitórias, criando um espírito de grupo.

Associado ao conceito de liderança surge, também, o conceito de gestão, claramente distintos, embora não necessariamente indissociáveis, são considerados equivalentes, e por vezes confundidos. Importa então problematizá-los e conhecer as motivações na base dos diferentes posicionamentos e esclarecer a importância de cada uma destas funções.

Durante algum tempo, alguns autores mantiveram a distância entre estes dois conceitos atribuindo-lhes funções diferenciadas. Por esta razão, Bennis, Kotter, Saleznick, traçaram uma fronteira para distinguir o gestor do líder considerando que a pessoas diferentes competem funções também muito diferentes, que não podem ser desempenhadas pela mesma pessoa. (cit in Tavares, 2004). Na perspectiva destes autores existem algumas diferenças fundamentais que opõem estes conceitos. Assim, consideram que a liderança é o sistema de ação apropriado para lidar com a mudança, e a gestão, é o sistema de ação para lidar com a complexidade. Enquanto a liderança encara a mudança permanente nas organizações com uma capacidade constante de adaptação, de deitar fora o velho e de inovar; a gestão, por outro lado, cria a ordem onde o gestor assume a responsabilidade.

Liderar é criar uma nova visão que sirva os interesses das pessoas em causa, e gerir é pôr em prática as ações necessárias para realizar a nova ordem, ou seja, planejar, organizar, coordenar e controlar. Deste modo, liderar significa criar nos outros adesão à nova visão, alinhar os interesses das pessoas e mobilizá-las. Gerir pressupõe distribuir objetivos, atribuir funções, coordenar os esforços dos colaboradores, atingir os resultados pretendidos, contratar pessoas, atribuir metas e delegar responsabilidades.

Na verdade, enquanto liderar corresponde ao ato de motivar e contribuir para a satisfação das necessidades dos seguidores, aumentando o potencial das pessoas e fazer dos seguidores líderes, gerir é recompensar as pessoas segundo o seu resultado.

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

No ponto seguinte, iremos tratar a questão da liderança escolar assumindo desde já que a escola tal como já referimos anteriormente, está a passar por uma transformação, evoluindo de escola como serviço local do estado para um espaço comunitário, envolvendo todos os que nela interagem. As transformações, exigem novas competências e a escola passou a ser vista como uma organização moderna, flexível e capaz de dar respostas tão diversificadas ajustando-se assim aos diferentes contextos sociais em que se encontra inserida.

3. A Liderança Escolar

Aceitando que as organizações educativas possuem especificidades próprias, nomeadamente na sua missão pedagógica e educativa, é chegado o momento para uma reflexão nos caminhos particulares da liderança escolar. É entre as décadas de sessenta e setenta do século passado, que a investigação sobre a liderança aplicada à educação começa a desenvolver-se com maior expressão e de forma mais autónoma. Contudo, isto não se passa de forma tão linear, pois, os conteúdos ligados à liderança organizacional tem gerado alguma controvérsia quando transferido para a esfera educativa, uma vez que estes parecem contrariar as finalidades personalizadoras e democratizantes da educação que incumbem à escola enquanto organização.

O conceito de liderança parece manifestar-se em dois polos opostos, por um lado o grupo de líderes que age de acordo com o seu poder formal legal, e por outro, a influência sobre o grupo dos seguidores ou liderados. Este facto divide a escola em dois mundos antagónicos: de um lado encontramos os detentores da visão a aplicar na escola, dotados de uma “racionalidade estratégica” e do outro lado os desprovidos de perspicácia que executam o que lhes é deliberado.

Apesar da qualidade de estudos na área de liderança, o fenómeno da liderança escolar é relativamente mal conhecido em grande parte consequência da aplicação tardia dos conceitos ligados à mesma, visto que remonta apenas a finais da década de sessenta e setenta do século passado.

Em Portugal esta temática é relativamente recente, embora tenha já entrado por via académica e também em resultado das alterações do quadro legislativo³. Tal como outras organizações, as escolas têm vida própria, vão-se (re)construindo ao longo do tempo com base nos diversos atores e no contexto onde estão inseridas.

A partir das lideranças mais ou menos assumidas pelos Diretores das escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas, a liderança escolar não deixa de ser um fenómeno dotado de dispersão e

³ A este propósito consultar Dec. Lei n°75/2008 de 22 de Abril, que aprova o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico e Secundário.

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

ambiguidade, que ocorre num dado contexto organizacional de democracia e colegialidade docente e que exige formas de aprendizagem não identificáveis com os procedimentos gestionários.

É crescente, dados os novos desafios sociais, a importância das lideranças intermédias e a formação especializada dos líderes escolares, que os colocam no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade (Costa et al, 2000: 26-31).

Este peso crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas é percecionado, politicamente, como uma solução adequada para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso (Torres et al, 2009: 77).

A liderança emerge como uma variável de controlo da excelência escolar, contrapondo-se e, até, impondo-se a uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas. A liderança serve para melhorar a qualidade da organização escolar e dos serviços prestados, em consonância com a gestão, realçando a eficácia e eficiência na escola.

A este respeito Nóvoa (1992: 26) diz que, “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho”.

Vivemos numa era que “apela constantemente para o valor salvífico da liderança e da gestão e para a capacidade quase divina dos verdadeiros líderes. Com eles, os problemas da eficiência, designadamente das organizações públicas, podem ser resolvidos, bastando para tal convocar os princípios da nova gestão que apelam, entre outros valores, para a obsessão do controlo da qualidade, da gestão da qualidade total, da excelência, da responsabilização, todas elas apanágios das organizações privadas.” (Estevão, 2000: 36).

Contudo e para além de uma liderança eficiente, as organizações escolares de qualidade carecem de ajuda, da existência de um projeto educativo que defina com clareza os objetivos e metas e um corpo docente estável.

Quando pensamos em liderança escolar é inevitável fazer o seu enquadramento pelos modelos teóricos desenvolvidos em seu torno, e esta surge-nos imediatamente ligada a conceitos como a qualidade, a eficácia e a eficiência. Com efeito, a escola considerada na sua singularidade interna e contextual e simultaneamente objeto particular de estudo, é uma realidade complexa cuja abordagem investigativa impõe alguma prudência teórica e metodológica e um esforço para compreender o seu papel como organização, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, a conformidade e a autonomia, a autossuficiência e a parceria comunitária.

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

De acordo com Costa (2003), “a escola [mesmo atendendo à sua especificidade] enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos.” (Costa, 2003: 7), e continua a sujeitar-se aos modelos de análise organizacional e de orientação normativa, veiculados do contexto empresarial.

Sergiovanni (2004:172) salienta que, apesar de poderem partilhar “com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objetivos organizacionais básicos, como competência, estrutura e estabilidade”, as escolas têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”. Neste sentido, “os líderes escolares devem sobretudo ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que se inserem” (Morgado, 2004: 429/30).

A especificidade e a singularidade da missão nas organizações educativas enquanto veículo pedagógico e educativo, torna difícil projetar uma visão homogênea e consensual da escola, visto que esta pode configurar múltiplas imagens das quais podem ser definidas como arenas políticas, sujeitas a processos de conflitualidade interna de interesses e de luta pelo poder marcadas por gestos ritualizados, histórias e mitos ou mesmo pela anarquia ou pela desordem⁴.

Os líderes educativos têm entre mãos um desafio, na medida em que uma administração eficaz é indispensável para que o sucesso educativo seja alcançado na ótica dos alunos, pais e encarregados de educação, dos professores, da comunidade escolar, das autoridades escolares regionais e centrais. Os líderes escolares dependem largamente da liderança enquanto veículo essencial para influenciar o corpo docente e os restantes atores organizacionais.

A liderança é um elemento essencial e capaz de marcar a diferença, numa organização educativa a par do novo modelo de governação das escolas portuguesas instituído em 2008 e que coloca os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que, como foi referido anteriormente, se pretende coeso, eficaz e de qualidade.

Se olharmos a literatura quanto ao conceito de liderança esta aparece como um conceito multidimensional, tendo no seu centro a escola como organização num contexto revestido de mudança. De acordo com Sanches (1996), a primeira época caracterizou-se por uma “visão burocrática”. A segunda época por uma “viragem pedagógica”. A terceira pelo “movimento da eficácia e excelência das escolas” e a quarta por uma “perspetiva transformacional e moral da liderança escolar”.

Estudos recentes mostram que a relevância que a liderança adquire nos dias de hoje reside no facto das suas práticas poderem ter um impacto positivo ou negativo, sobre as formas de trabalho dos professores e,

⁴ Costa (1996) Sistematiza metaforicamente seis modos distintos de sistematizar a escola que apelida de imagens organizacionais da escola. A escola como empresa, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura.

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

consequentemente, nos resultados da aprendizagem (Barber, 2007; Leithwood, Harris e Hopkins, 2008; Bolívar, 2009a). A liderança é vista como tendo um papel chave no desenvolvimento escolar através da influência que pode ter na motivação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Quando, há alguns anos atrás, Costa (2000) passava em revista diferentes concepções de liderança nas organizações, deteve-se nos conceitos de escola enquanto “organização pedagógica”. Assim, a liderança de acordo com o autor deve ser encarada como “um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas” sendo ela própria concebida como “objeto de ação pedagógica” assumindo-se desta forma como “liderança educativa e pedagógica” (2000: 27).

O Diretor, líder educacional, ainda que não tendo uma influencia direta sobre as aprendizagens dos alunos (porque não é o diretor que está em sala de aula), consubstancia-se na sua visão e atuação na organização escolar. Estas, por sua vez, podem interferir com as práticas dos professores e na forma como estes interagem e trabalham, e dessa forma, contribuir para um ensino e aprendizagem de melhor qualidade.

Estas premissas assumem particular relevância quando as organizações educativas em Portugal são, aparentemente, impelidas a assumir uma progressiva autonomia quer no domínio dos currícula quer no domínio da organização pedagógica e da gestão de recursos. Este reforço das competências do Diretor da escola, para que estas se transformem em espaços eficazes de melhoria da prestação de um serviço público de educação, configura-se numa lógica de descentralização e remete para a delegação de competências e responsabilidade dos órgãos de gestão e administração das escolas, na convicção que estas estão mais próximas dos valores e crenças da comunidade escolar.

Ao fortalecer a figura do órgão de direção da escola pretende-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui, de acordo com o Dec. Lei 75/2008 de 22 de Abril, uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração e gestão escolar. Considera-se que o sucesso das organizações depende não só da qualidade dos seus recursos humanos, mas, essencialmente da sua correta gestão, pela criação de condições para “que se afirmem boas lideranças e liderança eficazes” (pág. 2342).

Na verdade os diretores das escolas, detêm um poder bastante limitado no que respeita aos atores escolares e apresentam uma fraca autoridade quanto à gestão estratégica da escola dado que são vítimas do peso das decisões tomadas centralmente pelo Ministério da Educação. Assim, a gestão tem prevalecido sobre o exercício da liderança, visto que os diretores parecem limitar-se a aplicar as instruções que lhe são transmitidas a partir do poder central em vez de serem líderes inovadores, verdadeiros agentes de mudança (Ventura et al., 2005).

A necessidade de alcançar resultados positivos originou a proliferação de estudos no sentido de determinar quais os estilos de liderança mais eficazes nas organizações. Goleman, et al (2002: 90)

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

apresentam seis estilos de liderança: o visionário, o conselheiro, o relacional, o democrático, o pressionador e o dirigista. Os quatro primeiros são considerados pelos autores como geradores de “ressonância” e os dois últimos de “ressonância” e “dissonância”. Isto é, a liderança com ressonância gera entusiasmo junto dos colaboradores, “(...) estava sintonizado com o sentimento das pessoas e seguia um caminho emocionalmente positivo” (ibid, 40). Os líderes dissonantes que são muito orientados para os objetivos, transmitem aos seus colaboradores a ideia de que não são importantes (Goleman et al, 2002: 94). Contudo, não podemos ignorar que os líderes eficazes poderão alterar o estilo em função da conjuntura. Há circunstâncias em que é adequado ser ressonante, e outras, dissonante. No pensar de Goleman et al. os estilos pressionador e dirigista deverão ser usados, em situações em que se revelem necessários (2002: 91). No caso das escolas acontece algo de muito semelhante. De acordo com Fullan, numa escola de insucesso persistente “a liderança dramática e assertiva e a intervenção externa assumem-se como necessárias”, porque “(...) quando as organizações estão em crise têm de ser salvas do caos”. Mas esta situação não deve ser permanente. Assim se evidencia a complexidade da liderança e a diversidade de exigências que ela contém. De seguida, procuramos sintetizar as características dos diferentes estilos e as situações em que darão melhores resultados com base na descrição de Goleman et al. (Quadro 2).

Quadro 2 - Estilos de Liderança Escolar (adaptado de Goleman et al, 2002: 76-102)

Estilos de liderança	O líder...
Líder visionário	Proporciona aos elementos da organização que se questionem, sobre o que realmente pretendem alcançar, que objetivos e se estes estão alcançados, de modo a promover reais capacidades, e ainda, gera ressonância uma vez que “canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados” adequando-se em situações em que “(...) ocorrem mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessária uma orientação clara”.
Líder conselheiro	Define-se pela “Arte das Relações de Pessoa a Pessoa”, ou seja, a relação que se pode estabelecer com os outros, permitindo o conhecimento recíproco, que inclui a partilha de “sonhos, objetivos de vida e as esperanças relativamente à carreira profissional”; assim, o líder demonstra que está realmente interessado nas pessoas e os conselhos que dá permitem um crescimento pessoal e simultaneamente, acompanhamento. Por conseguinte, o líder conselheiro conhece os pontos fortes e fracos e ajuda a atingir os objetivos pretendidos, responsabilizando cada um, embora esteja atento e disposto a encorajar, sempre que necessário, contribuindo para que as pessoas deem o seu melhor. Subsiste sempre nesse estilo a vontade/desejo de estimular as capacidades dos elementos da organização, o que contribui para o “reforço da autoconfiança tornando-os mais autónomos e mais eficientes”. Como este estilo gera ressonância, atribui-se a que “relaciona os desejos das pessoas com os objetivos da organização” e tende a ser mais utilizado para “(...) ajudar um empregado a ser mais eficiente e a melhorar

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

	as suas capacidades de longo prazo”.
Líder relacional	Este “representa a capacidade de colaboração em ação”, pois este líder pretende promover o entendimento e “estimular interações amigáveis”, de modo a construir relacionamentos sólidos e coesos com e entre os elementos da organização. Acresce ainda que, neste caso, o líder centra a sua atenção nas “necessidades emocionais dos empregados” através da empatia que cria com os empregados. Deste modo, obtém ressonância através da criação de “harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas”, nomeadamente, para “(...) resolver e sarar conflitos num grupo; dar motivação em períodos difíceis; melhorar o relacionamento entre as pessoas”.
Líder democrático	O líder “transmite o sentimento de que deseja realmente conhecer as ideias e preocupações dos empregados – e de que tem disponibilidade para o fazer”. Ao dar tempo de escuta e participação aos seus seguidores, os líderes democráticos permitem que as partes interessadas cheguem elas próprias às conclusões inevitáveis, evitando reações desagradáveis. Em simultâneo, a capacidade de empatia desempenha um papel primordial neste estilo. Assim, gera “ressonância” através da valorização do “(...) contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação”, ou seja, utiliza-se para “(...) conseguir adesão ou consenso; obter o contributo dos empregados”.
Líder pressionador	Define-se pelo tipo de líder que impõe a si próprio uma exigência tal que todos os que o rodeiam devem adotar a mesma postura. Se for demasiadas vezes utilizado este estilo, pode obter dissonância. Contudo, pode recorrer-se a este estilo, em situações particulares, quando se pretende atingir “(...) objetivos difíceis e estimulantes”. É um estilo que “pode ter muito êxito, especialmente em áreas, com profissionais altamente especializados (...)”.
Líder dirigista	Caracteriza-se por uma atuação do líder muito rígida, em que ao que ele diz ou manda deve corresponder obediência total dos seus subordinados, sem qualquer explicação e sem feedback. Este estilo de liderança pode gerar ressonância em situações que exijam um apaziguamento dos “(...) receios dando instruções claras em situações de emergência”, uma vez que se recorre em “(...) situações de crise; para desencadear uma reviravolta na situação com subordinados difíceis”.

A necessidade de adequar às circunstâncias e aos liderados o estilo de liderança, no sentido de tornar eficiente e eficaz a organização é assumido por vários autores dos quais destacamos, entre outros, Sergiovanni (1984) e Leithwood, Begley e Cousins (1990), que se ocupam desta problemática no que diz respeito à escola. O modelo de Sergiovanni (1984) equaciona cinco estilos de liderança em função dos aspetos predominantes (Quadro 3).

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

Quadro 3 - Estilos de liderança (adaptado de Sergiovanni, 1984)

Estilos de liderança	O líder...
Líder técnico	Dá ênfase a conceitos e técnicas de planificação e distribuição de tempo, teorias sobre liderança de contingência e estruturas organizativas. O líder encarrega-se de planear, organizar, coordenar e estabelecer o horário das atividades escolares de forma a assegurar a eficácia escolar.
Líder humano	As relações humanas, as competências interpessoais e as técnicas de motivação instrumental, assumem-se de maior importância para um líder humano. Este dedica-se especialmente a apoiar e animar as pessoas que lidera e proporciona oportunidades de desenvolvimento profissional aos membros da organização. Promove a iniciativa e tenta manter um ambiente amistoso utilizando isso para a tomada de decisões participativa.
Líder educativo	O líder educativo caracteriza-se por estar muito mais relacionado com aspetos educativos. Preocupa-se com a formação dos professores e com o desenvolvimento dos currículos e orienta os professores. Promove a supervisão educativa, a avaliação e o desenvolvimento pessoal.
Líder simbólico	O líder simbólico assume o papel de chefe e preocupa-se por selecionar comportamentos, definir metas e objetivos destacando o que é realmente mais importante. Anda pela escola, entra nas salas de aula, contacta permanentemente com os alunos, dá prioridade aos interesses educativos face a outros interesses, preside a cerimónias e outras ocasiões importantes proporcionando uma visão unificadora da escola que transmite através de palavras e ações. A visão é um aspeto relevante para este tipo de liderança.
Líder cultural	O líder constrói um estilo organizativo, que define a escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria. Este articula a missão da escola, integra os novos membros nessa cultura, conta histórias e mantém mitos, tradições e crenças bem como explica o seu funcionamento, desenvolve e consolida um sistema de símbolos ao longo do tempo e recompensa os que refletem esta cultura.

Leithwood, Begley e Cousins (1990), propõem uma tipologia de estilos de liderança escolar, a partir da análise de vários trabalhos de investigação, que assenta em quatro tipos (Quadro 4).

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

Quadro 4 - Estilos de liderança (adaptado de Leithwood, Bergley e Cousins, 1990)

Estilos de liderança	
Estilo A	Enfatiza as relações interpessoais; Estabelece um clima de cooperação dentro da escola; Promove uma relação eficaz e de colaboração com os diversos grupos da comunidade educativa e do poder central. Os líderes acreditam que estas relações são fundamentais para o sucesso e fornecem uma base para uma atividade mais direcionada para as tarefas específicas nas suas escolas.
Estilo B	Caracteriza-se por o foco de atenção estar no rendimento dos alunos e no seu bem-estar, assim para o conseguir, utiliza diversos meios que podem passar por exemplo, pela aplicação de comportamentos típicos de outros estilos de liderança nomeadamente (interpessoal, administrativo e diretivo).
Estilo C	Os líderes que agem de acordo com este estilo têm especial interesse pela eficácia dos programas, por melhorar as competências do pessoal docente e por desenvolver procedimentos para levar a cabo tarefas que assegurem o sucesso dos programas.
Estilo D	Este estilo de liderança foca essencialmente questões administrativas. Preocupa-se com a organização e funcionamento quotidiano da escola, os horários, o pessoal administrativo e os pedidos de informação feitos pelos diversos membros da comunidade educativa. Dedicam pouco tempo a atividades de natureza pedagógica, preocupando-se apenas em dar resposta a situações de crise ou pedidos de esclarecimento específicos.

Em síntese, os vários estilos de liderança teorizados por estes autores, mostram a sua convergência quanto à manifesta complexidade da tarefa do líder pois esta está circunscrita às respostas do meio em que a mesma se desenvolve. Desta forma, parece ser fundamental que o estilo de liderança se adeque ao ambiente de trabalho, se adapte aos objetivos pretendidos e seja flexível no seu todo.

Na verdade, as predisposições governamentais para uma maior autonomia e a acentuada emergência da produção de resultados, vivida hoje nas escolas sob a ameaça dos “terrores da performatividade”, revertem numa maior necessidade de articulação dos estilos de liderança no sentido de uma maior eficácia.

Para Goleman (2002), a eficácia da liderança está profundamente aliada às competências emocionais e afetivas que envolvem o autodomínio, a disciplina e a capacidade de empatia que permite aos líderes

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

canalizar as suas energias pessoais e atrair os outros de forma a potenciar sentimentos, “o papel emocional do líder é primal - isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro ato de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante” (Goleman; et al, 2003: 25). Quando ocorre esta empatia emocional onde o líder adequadamente encaminha as emoções dos seus seguidores, efeito que Goleman designa por “ressonância”, esta situação é potenciadora da ação coletiva, pelo contrário, quando esta empatia não ocorre, o grupo ou a organização entram em disfuncionalidade, isto é, em “dissonância”. Enquanto que para Goleman, a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional para Sergiovanni (2004), o enfoque da liderança, sob a mesma perspetiva visionária, encontra-se mais direcionada para uma comunidade que assume um compromisso cultural e moral assente no respeito mútuo, na responsabilidade cívica e em objetivos partilhados, onde todos trabalham para o sucesso comum, uma “(...) liderança que seja sensível aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais e cidadãos locais” (Sergiovanni, 2004:10), ou seja, uma liderança local no “Mundo-da-vida” das escolas que potencie uma responsabilidade partilhada e um posicionamento moral comum (ibidem).

De igual modo, Leithwood (1990) preconiza uma liderança carismática, também ela visionária, transformativa, flexível e inclusiva, comunitária e democrática, que favorece as metas comuns e partilhadas, promovendo o compromisso coletivo para uma renovação regular dessas metas e valores da organização e impulsiona modos e procedimentos mais efetivos e eficientes para levar a cabo os processos. O autor centra-se numa linha de liderança mediante significados como a visão e cultura de compromisso e na sua partilha com os elementos da organização. Desta forma, trata-se de uma liderança pedagógica e transformacional à semelhança de Goleman. Independentemente de posições mais ou menos extremadas, teorizados pelos autores, a opinião generalizada, sustentada pela literatura e pela investigação, sublinha que o diretor de uma organização educativa está numa posição privilegiada para exercer uma determinada liderança e, caso não o faça, a sua organização, seguramente, ressentir-se-á (Gago, 2004: 5), podemos verificar que há uma convergência no sentido de identificar e valorizar vários estilos de liderança que resultam do meio envolvente e dos objetivos que se definem bem como das características individuais que prevalecem ou que se desenvolvem no decorrer da ação dinamizadora do próprio grupo.

Nos finais dos anos 70 e início dos anos 80, caracterizados por uma marcada influência da investigação sobre as escolas eficazes, insistiu-se que os esforços para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem teriam de focalizar-se nos diretores, considerados como líderes instrutivos. A sua tarefa basicamente seria a de animar o trabalho dos professores nas aulas, apoiá-los, supervisioná-los, assim como ser porta-voz e instrutor de certas práticas e métodos de ensino que a investigação documenta como eficazes. Esta noção de liderança instrutiva, do líder como pessoa que conhece o quê, e o como é, o ensino eficaz, como

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

avaliar e como ajudar os professores a melhorar o seu ensino, teve bastante aceitação mas começou a ser questionada por ser direcionada para a estabilidade e não para a mudança. Apesar do seu contributo inegável ao permitir que o enfoque tradicional da liderança burocrática, centrada na organização, fosse deslocado para o processo de ensino-aprendizagem, passou a ser evidente que esta perspetiva de liderança era insuficiente, pois baseava-se apenas nas características das escolas que funcionavam bem e não nas que necessitavam de melhorar. Era um modelo que apostava numa liderança assente na estabilidade excluindo a mudança.

Apesar da credibilidade conquistada por este modelo, a investigação procurou ir mais longe, pois já não era suficiente reconhecer as características das escolas de qualidade, as suas condutas ou atitudes que configuravam uma liderança de sucesso. Surgem então, os conceitos de liderança transformacional como oposição à liderança transacional que procuraram propor modelos para melhorar a educação. O líder transformacional esforça-se por reconhecer e potenciar os membros da organização e orienta-se a transformar as crenças, atitudes e sentimentos dos seguidores, pois não apenas gere as estruturas, senão influi na cultura da organização com o objetivo de a mudar. Uma ideia central nesta conceção é o importante papel que há-de desempenhar o líder em promover e cultivar uma visão que dê sentido e significado aos propósitos e atuações organizativas.

Para descrever este tipo de liderança contamos com duas grandes conceptualizações: autores como Burns (1978) ou Bass (1985), que no campo não educativo, desenvolveram a imagem transformativa como um estágio superior do "transacional"; e no âmbito educativo, contamos com Leithwood e sua equipa (1999) que a apresentam como uma vantagem em relação à liderança "instrutiva".

3.1. Liderança transformacional

Este novo paradigma de liderança surge com Burns (1978), mas é Bass (1985) quem recolhe a problematização de Burns (1978) e o operacionaliza para gerar a linha de investigação em torno do que se chamou "Liderança Transformacional". Segundo Bryman (1996) a liderança transformacional situa-se dentro dos novos enfoques sobre a liderança, com uma conotação orientada para a participação e flexibilidade na organização. Abandonando as teorias do super-homem, a sua fonte de influência centra-se mais em dar significado à tarefa. Deste modo, a visão, a cultura e o compromisso passam a ser as suas dimensões teóricas essenciais.

Bass (1985) defende que a liderança transformadora é uma superação do transacional e inclui quatro componentes:

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

- Carisma (desenvolver uma visão)
- Inspiração (motivar para altas expectativas)
- Consideração individualizada (prestar atenção, respeito e responsabilidade aos seguidores)
- Estimulação intelectual (proporcionar novas ideias e enfoques).

A liderança transacional, por sua vez, define-se por duas componentes:

- Fazer concessões aos interesses pessoais mediante recompensas contingentes (em função de consecução de resultados).
- Gestão por exceção (correção, retroalimentação negativa, crítica, sanções). É uma gestão guiada por interesses (por exemplo, custo-benefício). A relação entre líder e seguidores vem marcada por uma transação contratual de intercâmbio.

3.2. A liderança transformacional em contexto educativo

Diante dos desafios em que se encontram as escolas e dos desafios que estas deverão enfrentar no futuro, a liderança instrutiva foi-se esgotando e ficou insuficiente, sendo mais adequada a imagem "transformadora". Como afirma Leithwood, "esta teoria é potencialmente mais poderosa e sugestiva como descrição de liderança eficiente no contexto de reestruturação da escola". (1994: 37). A liderança instrutiva, segundo o autor, era coerente com o movimento da "eficácia escolar", onde a supervisão pedagógica era uma estratégia de controlo das práticas docentes. Mas agora são necessárias, estratégias de compromisso, e não apenas limitar-se ao nível de sala de aula (mudanças de primeira ordem), é necessário fazer frente a mudanças estruturais e organizativas (mudanças de segunda ordem), como pretende o movimento de reestruturação da escola. Tudo isso faz que se requeira uma liderança em coerência com o desenvolvimento e aprendizagem da organização (visão partilhada, culturas de trabalho colaborativas, distribuição das funções da liderança, profissionalização dos professores), sobre as quais não entrava a liderança "instrutiva".

Assim, Leithwood sublinhou, em paralelo com Bass, a necessidade de passar da liderança, como aquele que faz "transações" num contexto cultural, para uma orientação transformadora que altere o contexto cultural em que trabalham os atores educativos. Leithwood (1992) foi um dos investigadores que melhor adequou a liderança transformacional à realidade escolar. Esta "nova liderança" é uma liderança carismática, visionária, transformativa, mais flexível e inclusiva, comunitária e democrática. O que em vez de acentuar a dimensão de influência nos seguidores ou na gestão, centra-se no exercício da liderança mediante significados (visão, cultura, compromisso, etc.) de modo partilhado com os membros da organização. Segundo o autor, a liderança transformacional baseia-se em três pressupostos: a habilidade do líder para fomentar o trabalho (os

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

líderes transformacionais envolvem todos os professores num compromisso único com o propósito de alcançar as metas, comunicam ativamente as normas e crenças da escola e circunscrevem o afastamento do professor); estimula o desenvolvimento profissional; ajuda os professores a encontrar soluções de um modo mais eficiente. O carisma, a visão a consideração individual, o estímulo intelectual e a capacidade de motivação são conceitos que caracterizam a liderança transformacional.

A atuação do líder que permite alcançar os objetivos que caracterizam a liderança transformacional pode resumir-se da seguinte forma (adaptado de Leithwood, 1994): Estabelece o consenso de objetivos e prioridades da escola; Presta apoio individual; Estimula intelectualmente os membros da organização; Desenvolve uma visão amplamente partilhada pela escola; Tem expectativas de uma excelente atuação; Oferece modelos de exercício profissional; Distribui a responsabilidade e partilha a autoridade de liderança; Concede autonomia aos professores no que respeita à tomada de decisões; Atribui tempos para a planificação em equipa; Fortalece a cultura da escola; Promove o trabalho colegial; Utiliza símbolos e rituais; Comunica diretamente e com frequência com os vários membros.

Acrescenta ainda que para atingir as metas, os líderes implementem as seguintes estratégias (adaptado de Leithwood, 1992): visitar as salas de aula, incentivando os docentes a fazerem o mesmo; rever no início do ano letivo com todos os membros da escola, as metas, as crenças e a visão; instituir equipas de investigação da ação; apontar as conquistas conseguidas reconhecendo o trabalho dos professores e alunos que contribuíram para o desenvolvimento da escola; permitir a implementação de novas ideias, partilhando resultados; promover ações de formação; utilizar dispositivos, ferramentas para apoio dos professores, libertando-os de funções burocráticas disponibilizando-lhe mais tempo. Este tipo de liderança exige do líder conhecimentos, competências e atitudes que estejam correlacionados com a mudança.

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

Na obra *Theories of Educational Leadership and Management* (2003), Tony Bush apresenta seis modelos de gestão escolar a que estão associados nove modelos de liderança, adaptados de Leithwood, Jantzi & Steibach (1999) e apresentados por Bush & Glover (2002), capazes de explicar a realidade educacional (Quadro 5).

Quadro 5 - Modelos de gestão e de liderança escolar (adaptado de Bush & Glover, 2002)

Modelos de gestão	Modelos de liderança
Formal	Gestionário
Colegial	Participativo
	Transformacional
	Interpessoal
Político	Transacional
Subjetivo	Pós-moderno
Ambiguidade	Contingencial
Cultural	Moral
	Instrucional

Fonte: *Theories of Educational Leadership and Management*, (Bush, 2003:33)

Os modelos formais de gestão educacional podem associar-se à visão mecanicista de liderança onde o líder é aquele que move a organização, estabelece objetivos e toma as iniciativas. Em educação esta associação é feita com o líder formal pois é ele que representa a escola. Os modelos colegiais realçam o poder compartilhado dos seus membros e tomam decisões através de um processo de discussão que os leva a um consenso. Nas organizações educativas a autoridade é exercida quer pelos órgãos formais, quer pelos órgãos intermédios e, em muitas circunstâncias, estes são encorajados a participar na tomada de decisão. Há três estilos de liderança que são particularmente importantes: liderança participativa, liderança transformacional e o novo conceito, o de liderança interpessoal. Neste modelo é realçada a importância da colaboração e das relações interpessoais. Nos modelos políticos de gestão, a liderança assume uma dupla faceta, o líder é, ao mesmo tempo, participante e mediador. O líder político que possui os seus próprios valores, interesses e objetivos que intenta implementar, procura a aprovação dos diferentes grupos de interesse e estabelece alianças, por intermédio de processos negociais, nos quais se torna mediador. Segundo Bolman & Deal (1991), os líderes tentam primeiro persuadir, depois negociar, só usando a coação se necessário. O estilo de liderança associado a este modelo é o transacional em confronto com o transformacional. O líder terá de negociar as decisões com os grupos que detêm maior interesse ou influência, mas o poder é o fator dominante e as decisões serão tomadas por aqueles que o detêm (Bush, 2003).

Aos modelos subjetivos, o autor associou o estilo de liderança pós-moderno. Na organização os líderes e outros atores possuem as suas crenças, interesses, valores e objetivos. Os objetivos podem ser impostos pelos indivíduos que possuem mais poder na organização, poder que, muitas vezes, não é conferido

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

à liderança formal hierárquica. Assim, as características individuais e a ação dos líderes informais sobrepõem-se às imposições formais das organizações. Na perspectiva de Sackey & Mitchel citado por Bush (2003), o poder está distribuído na organização e é exercido por todos os membros e, acrescentam: “Leaders must pay attention to the cultural and symbolic structure of meaning construed by individuals groups... post-modern theories of leadership take the focus off vision and place it squarely on voice”(2003: 128). Estamos perante uma multiplicidade de visões e de significados culturais. A visão passou de mecanicista a cultural, e ganha maior força com os modelos culturais onde os aspetos informais ganham maior relevância. Os modelos de ambiguidade assumem que a turbulência e a imprevisibilidade são características dominantes da organização (Bush, 2003). A liderança caracteriza-se pela imprevisibilidade e incerteza. O processo de determinação dos objetivos é imprevisível e obscuro. Se não existirem praticamente objetivos e as relações entre os elementos são fluidas ou debilmente articuladas (Weick, 1976), o líder pode optar por uma atitude tática semelhante à do líder político, ou uma atitude discreta em que se criam as condições para a decisão sem nela participar diretamente. Como a autoridade é incerta, as lideranças intermédias têm oportunidade de intervir nas tomadas de decisão, constituindo-se muitas vezes, como contra poder. No modelo cultural, o estilo de liderança é simbólico, os objetivos são determinados a nível institucional e o processo de determinação dos objetivos tem em conta os valores coletivos da organização. As decisões tomadas pelo líder são baseadas em objetivos e a natureza do processo de decisão é racional num quadro de valores. Na perspectiva de Bush (2003), o estilo de liderança capaz de explicar esta realidade é o moral que por sua vez pode moldar ou reforçar a cultura da organização, esperando-se do líder uma gestão do simbólico e a indicação do caminho a seguir, neste caso estamos claramente na presença de uma perspectiva integradora da cultura (Martim, 2002).

Independentemente das opções teórico-concetuais que os líderes possam vir a optar, a liderança constitui sempre um pilar de importância vital na vida das organizações educativas.

4. A liderança e a eficácia em educação

4.1 A liderança do Diretor de acordo com o – Decreto - Lei nº75/2008, de 22 de Abril

Sendo o objeto deste estudo a ação pedagógica do Diretor e o seu papel na produção dos resultados escolares, e tendo em conta que as suas funções são definidas pela administração central, considerámos pertinente e necessário realizar uma análise ao DL 75/2008, que regulamenta o regime de autonomia e gestão das escolas e define as competências do Diretor, nas suas várias abrangências (Anexo I deste trabalho).

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

Atualmente, os líderes escolares enfrentam muitos desafios, não só pela crescente globalização, mas por outros fatores, nomeadamente as expectativas crescentes dos pais, dos encarregados de educação e alunos, as inovações nos programas escolares, as inovações tecnológicas e uma elevada diversidade de população escolar, pelo que lhes são exigidas outras formas de atuação.

Com a publicação do referido normativo, surge na “agenda política e governativa portuguesa, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares.” (Torres & Palhares, 2009). As recentes investigações têm vindo a “reavivar velhas tipologias de liderança inscritas no património estruturante da Teoria Organizacional, para explicar as atuais mudanças nas escolas. Proliferam estudos sobre os processos de liderança escolar, diversificam-se as perspetivas teóricas de análise, acionam-se diferentes metodologias de investigação. Não obstante, na intersecção destas diversidades é possível identificar como elemento agregador a assunção de uma ideologia de tipo gestor, herdeira do movimento das escolas eficazes, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional.” (Ibidem, itálico do autor).

A liderança tem evocado uma função proeminente e exponencial, e passou a ser apontada como uma das soluções para fazer face à mudança dos sistemas educativos com o intuito de as transformar em organizações mais eficazes e de ampliar os seus níveis de desempenho e de qualidade. Segundo Lima, apesar da “gestão democrática das escolas” continuar consagrada como referente normativo, “os discursos governamentais, a legislação ordinária e uma boa parte das agendas de política educativa, mesmo no interior das escolas, deslocaram-se para a gestão eficaz e a flexibilidade, a competitividade e a produtividade, a contratualização e a mercadorização, aproximando-se do universo semântico típico da esfera económico-empresarial” (Lima, 2009: 241).

Assim, da leitura do preâmbulo do referido Decreto-Lei, parece haver a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, fixando-se em três objetivos. O primeiro “no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008).

O segundo procura reforçar as lideranças nas escolas, impondo-se como necessidade “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo e

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto-Lei nº 75/2008: art.18º). É assim criado o cargo de Diretor, coadjuvado por um subdiretor e um determinado número de adjuntos (consoante o número de alunos), instituindo um órgão unipessoal. É-lhe confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, acumulando as funções de presidente do conselho pedagógico e administrativo. Presta contas ao conselho geral, submetendo à sua aprovação o regulamento interno, o plano anual de atividades e relatórios anuais de atividades. O artigo 56º estabelece assim que “a autonomia das escolas desenvolve-se com base no reconhecimento, por parte do ministério da educação, de níveis de competência e responsabilidade, decorrentes da capacidade demonstrada pela escola”. O Diretor deverá ser recrutado de entre os docentes do ensino público ou particular e cooperativo, qualificado para o exercício das funções pela formação adquirida ou pela experiência na administração e gestão escolar. Para reforçar a sua liderança, melhorar a eficácia, mas também mais responsabilidade, é-lhe conferido o poder de condicionar a escolha dos responsáveis pelos departamentos curriculares.

O terceiro objetivo, corresponde ao reforço da autonomia das escolas. Pretende-se reforçar a autonomia das escolas conferindo maior capacidade de intervenção ao Diretor regulada pelo regime de avaliação e de prestação de contas. A prestação de contas é feita de forma mais imediata pela “participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do Diretor, e por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa” (Decreto-Lei nº 75/2008: art. 8º).

Podemos inferir que este diploma, segundo vários autores enferma, de um conjunto de princípios que podem limitar a ação do Diretor, senão vejamos, relativamente à maior participação dos pais e encarregados de educação bem como de elementos da comunidade no órgão de direção estratégica que é o conselho geral, Lima (2011) considera que tal não significa necessariamente uma maior abertura da escola às famílias e à comunidade pois “sabe-se, de há muito, como é diversa a situação no país e pouco dependente, aliás, do maior ou menor número de representantes comunitários nos órgãos escolares. Em qualquer dos casos, a solução para ultrapassar aquele problema residirá numa mudança radical do sistema de fechamento da escola ao entorno comunitário: a mudança da centralização política e administrativa da educação escolar, que garante o exclusivo do governo das escolas aos serviços centrais e pericentrais (desconcentrados) do Ministério, consagrando uma direção de cada escola que, de facto, e independentemente da retórica da autonomia, se situa acima e para além de cada escola concreta” (Lima, 2011: 77, 78). A crença de Lima verifica-se sobretudo quando se trata de elementos da comunidade que participam nos órgãos escolares, mas que, no entanto, por alguma falta de conhecimento, adotam uma postura algo indiferente, no que respeita ao seu envolvimento e participação no referido órgão. Apesar de interessados muitas das vezes em fazer parte dos

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

órgãos escolares, eventuais lacunas ao nível de um conhecimento mais profundo sobre algumas das especificidades do contexto escolar, seja ao nível pedagógico, organizativo ou legislativo, fazem com que o envolvimento dos representantes da comunidade educativa, se limite apenas a acompanhar o desenrolar dos trabalhos, não existindo da parte dos mesmos uma desejável participação ativa, em prol de um maior envolvimento e intervenção na vida escolar e no processo ensino/aprendizagem.

A perspetiva de Lima parece excluir o facto de que a legislação possa abrir a possibilidade de uma maior participação dos pais e de outros membros da comunidade. Pode acontecer que em determinados contextos escolares, pais, encarregados de educação e membros da comunidade, apresentem uma atitude menos passiva e mais participativa, decorrendo de um maior conhecimento acerca da realidade escolar, ou até de uma maior predisposição para intervir e participar com um maior empenho e motivação. Por sua vez, poderão estar criadas condições facilitadoras para a transmissão de uma postura de maior envolvimento e de motivação a outros membros da comunidade.

Lima no entanto, considera que o maior problema da abertura da escola à comunidade está na excessiva dependência da escola, em relação aos serviços centrais do ministério que os leva a uma situação em que a direção de cada escola se coloca numa posição um pouco distante à realidade da sua própria escola. Como reforça criticamente: “Esta direção central, a que tenho chamado atópica, representa o principal obstáculo a uma maior participação na decisão por parte das famílias e do meio” (Lima, 2011: 78). Este, entre outros aspetos, levam-no a ser um pouco cético no pretensu reforço de autonomia das escolas. Este autor insiste muito neste aspeto da necessidade de se alterar a relação do poder central com as escolas, tal é a sua preocupação que a trata também na discussão sobre a figura do Diretor. Lima reforça assim, a convicção de que o grau de autonomia que se encontra subjacente ao presente diploma, está profundamente dependente de um controlo apertado que é imposto pelo poder central.

Na mesma esteira Barroso (2005), afirma não existir verdadeiramente, uma “autonomia decretada”, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias “reformistas”, neste domínio, o autor refere que, “de um ponto de vista formal-legal a “autonomia da escola” significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração” (Barroso, 2005: 108). Todavia, a autonomia pode também ser percebida como um conceito relacional em que a mesma é desenvolvida num quadro de oportunidades e de constrangimentos, decorrentes dos recursos disponíveis e de um conjunto de relações existentes entre os atores envolvidos no processo educativo. Segundo o autor, se a autonomia pressupõe a capacidade de decidir livremente, ela não pode ser

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

porém, confundida com “independência”, uma vez que considera a autonomia um conceito relacional, isto é, somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa, pelo que esta ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. Assim, podemos conferir à autonomia, segundo Barroso, um certo grau de relatividade, “somos mais, ou menos, autônomos, podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não em relação a outras”, o que significa que existem sempre laços de relação entre os vários atores, desta forma, “a autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos ou grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (Barroso, 2005: 108). A este propósito, o autor refere ainda que, “a autonomia é sempre relativa e desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências, de que se destacam: a tutela de diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação; as atribuições e competências das autarquias; os direitos dos cidadãos (em particular os alunos e suas famílias); os saberes, competências e direitos profissionais dos professores” (Barroso, 2005: 108). Como ele enfatiza, “importa, ainda, ter presente que a “autonomia da escola” resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (Barroso, 2005: 109, aspas do autor).

Neste modelo, citando Barroso, “o controlo à priori pelas normas, é substituído pelo controlo à posteriori, pelos resultados. Assiste-se igualmente ao desenvolvimento da “regulação pelos instrumentos” (boas práticas, contratos, avaliação, etc.)” (2011: 13).

O conceito de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) surge como uma das preocupações centrais do Diretor. A publicação dos resultados da avaliação externa, a prestação de contas feita diretamente no topo da hierarquia da administração, a responsabilização pelos resultados escolares, os “ranking” das escolas face aos resultados dos exames nacionais, aparecem como novas formas de controlo, em nome da qualidade, da eficácia e da eficiência.

De acordo com o art. 18º, do mesmo Decreto-Lei, o Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa financeira e patrimonial. Compete ao Diretor, depois de ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia (Decreto-Lei nº 75/2008, art. 20º).

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

Compete também ao Diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico. É ainda da sua competência definir o regime de funcionamento da escola, elaborar o projeto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral, superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários, distribuir o serviço docente e não docente, proceder à avaliação de desempenho docente, proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis, exercer poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente, dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular e os diretores de turma, exercer o poder disciplinar em relação aos alunos, gerir as instalações, espaços, equipamentos e outros recursos educativos. Cabe ainda ao Diretor representar a escola, estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação com outras escolas, instituições de formação, autarquias e coletividades. O Diretor é ainda por inerência presidente do conselho pedagógico e do conselho administrativo.

De acordo com Lima, a figura do Diretor, emergindo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, é “uma espécie de líder hierárquico, interno, mais poderoso, embora externamente subordinado, a quem se exige um padrão de liderança executiva eficaz – uma liderança forte e boa, capaz de ser aceite como o “rosto” da escola”. (2010: 57, aspas do autor).

O Decreto vem assim “consagrar um diretor mais solitário e mais poderoso sobre o interior da escola, embora possivelmente numa situação igualmente mais solitária e mais subordinada perante o poder político e a administração, até porque mais insular e à margem da dinâmica colegial do anterior conselho executivo” (2010: 57). “Um diretor potencialmente mais forte para dentro, mas mais fraco para fora, uma espécie de “elo-de-ligação” simultaneamente mais poderoso e mais subordinado, concentrando sobre si mais atribuições e competências no plano do funcionamento da organização e da supervisão da execução das políticas educativas centrais, embora ao mesmo tempo concentrando sobre si todas as atenções da administração central, num estatuto de grande ambiguidade” (idem).

Com a promulgação do referido Decreto, em termos dos discursos político-normativos temos vindo a aproximar-nos de um tipo de liderança gestionária que pretende que as organizações educativas atuem apontando para o sucesso e a eficácia.

Aliás, uma forte componente que ressalta do processo de contratualização (CA) é a preocupação com resultados mensuráveis e comparáveis, reforçando a ideia do “paradigma da educação contábil” (Lima, 1997:43) que dá conta de uma diversidade de práticas que privilegiam as políticas de mercado, da gestão da qualidade e das práticas mensuráveis. Uma educação contabilizada em números, congruentes com as políticas

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

de educação gerencialistas e que se conta, se traduz em mensurações, avaliações e inspeções referenciadas à modernização e à privatização da educação.

Neste atual regime de autonomia, gestão e administração das escolas, o Diretor tem então competências que excedem a direção e gestão executiva (por exemplo, estabelece protocolos, representa a escola). Há, portanto, a insistência nos líderes enquanto “executivos eficazes” (Lima, 2009) transformando os problemas educativos em problemas administrativos que podem resolver-se por meio de técnicas, de destrezas adequadas. Já não interessa o Diretor apresentar-se como primeiro entre iguais, ele deixa de ser visto enquanto profissional e passa a ser mero executor. Apesar de no próprio Decreto-Lei nº 75/2008 ser reconhecido que sob as lideranças colegiais foi possível a emergência de “boas lideranças” e mesmo de “lideranças fortes”, impõe-se (pela primeira vez desde o 25 de Abril de 1974) a generalização da figura do Diretor – órgão unipessoal – tendendo para a centralização de poderes e centrando sobre este a procura de soluções para problemas estruturais e coletivos. Assim, e a este respeito, Estêvão esclarece que “a expansão de ideologias descontextualizadas de gestão (como será o caso da ideologia da qualidade total, da gestão de recursos humanos, das organizações aprendentes ou até de certas conceções de formação profissional, todas integráveis no conceito de tecnologias específicas de performatividade), com resultados visíveis noutras áreas, possa vir a forçar a sua aplicação ao campo da educação em nome precisamente da racionalização veiculada pelo discurso e estruturas mundiais” (2002: 35). Refere, então, o autor, um entendimento da escola enquanto “organização polifónica” para alertar para a pluralidade de lógicas metafóricas presentes nas organizações educativas (a da eficácia industrial, a da concorrência e regulação pelo mercado, a da solidariedade cívica, entre outras) que dificultam a administração e compreensão do governo da escola porque exigem um outro diálogo e comunicação na própria escola.

Não obstante as possibilidades duais na conceção da autonomia escolar, ao abrigo do referido Decreto, temos presente a significativa importância e implicação da participação dos diversos atores e das lideranças nas escolas numa efetiva gestão democrática. É neste sentido que entendemos que a liderança nas, e das escolas, assume um papel cada vez mais preponderante, quer pela crescente responsabilização associada ao desenvolvimento da autonomia, quer pela função e poderes agora associados ao Diretor da escola ou agrupamento de escolas.

4.2 Liderança (s) em contexto escolar e a produção dos resultados

No contexto atual de mudança acelerada, globalização e desenvolvimento tecnológico, sendo a escola uma instituição dinâmica e complexa, é necessária uma mobilização coletiva dos atores educativos em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade e responsabilidade. As lideranças em contexto escolar são, assim, diferentes das lideranças noutros contextos / organizações: os líderes de uma escola têm de ser pessoas que forneçam diretivas e exerçam influência para se atingirem as finalidades da escola. Esta exige líderes que respondam aos desafios atuais: diversidade, complexidade e inovação (Whitaker, 2000; Neto, 2002; Costa, 2008); as escolas têm "de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam" (Sergiovanni, 2004:172).

Este cenário coloca novos desafios aos líderes, pelo que importa não só pensar em diferentes formas de liderança, mas também na necessidade de qualificações e competências diversificadas. Apesar da liderança ser considerada como um fator importante para o desenvolvimento de um ambiente de ensino e aprendizagem, promotor de níveis de sucesso mais elevados, não há um consenso sobre o conceito nem sobre as formas de liderança.

Recentemente, na revisão de literatura, o projeto EPNoSL apresenta o conceito de liderança escolar "como um conceito polissêmico, fortemente dependente das culturas e dos contextos nacionais. Considera que é um processo multifacetado de utilização estratégica das destrezas e do conhecimento específico dos professores, dos alunos e dos pais, com o propósito de alcançar os objetivos educacionais comuns." (EPNoSL 2013: 9).

Através dos seus líderes, competirá então à escola, mobilizar os vários atores da comunidade educativa e os parceiros para uma ação coletiva, fazendo com que uma visão de futuro seja partilhada por todos, para dar cumprimento ao principal objetivo da escola que é ensinar e aprender.

A liderança pedagógica ou educativa das escolas está a constituir-se no contexto internacional, num fator de primeira ordem na melhoria da educação e na prioridade das agendas das políticas educativas, uma vez que centra a sua ação no ensino e na aprendizagem dos alunos, professores e da própria escola. Neste sentido, as escolas precisam de encontrar formas mais flexíveis para corresponder às exigências de um mundo globalizado, de contextos sociais mais complexos e garantir a todos os estudantes uma educação consistente.

As revisões de investigação produzidas nas últimas décadas, das quais destacamos, entre outros (Day, 2001, Spillane, 2005, Murillo, 2006, Hargreaves et al, 2007, Harris, 2009; Bolívar, 2012b) assinalam que a ação dos líderes pode marcar uma diferença crítica na educação dos alunos e na qualidade das próprias

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

escolas. Mas a melhoria dos resultados escolares não pode recair de forma exclusiva na direção de uma escola. Impõe-se o compromisso e a responsabilidade de todos, professores, alunos e da própria comunidade.

A liderança é considerada uma variável que tem influência nos resultados dos alunos, uma vez que pode criar o clima adequado para que os docentes se aperfeiçoem, pode interferir com as práticas dos docentes na forma como interagem e trabalham e assim contribuir para um ensino e aprendizagem de mais qualidade. As organizações escolares têm essencialmente uma missão pedagógica e educativa, Costa (2000) “equaciona a liderança nas organizações escolares não só como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas, mas concebe a própria liderança como objeto de ação pedagógica” (2000: 27), por isso, se considera uma liderança pedagógica. De acordo com Fullan, o que importa é a forma como se promove o trabalho em equipa, levando as pessoas a analisar as situações e a tomar decisões conjuntas, criando uma atitude de compromisso com a escola, desenvolvendo uma cultura onde o ensino e a aprendizagem se destaquem. Nesta perspetiva, Fullan & Hargreaves entendem “o papel do diretor como alguém que apoia e promove o profissionalismo interativo. Isto deve implicar ajudar os professores a compreenderem a sua própria situação de um modo que seja esclarecedor e que propicie formas de aperfeiçoamento”(Fullan & Hargreaves, 2001: 144). Também Day refere que “quer para alunos, quer para professores, a qualidade da liderança desempenha um papel importante para promover ou desencorajar a aprendizagem” (2001: 43).

Considerando a associação entre a qualidade do ensino e os resultados obtidos pelos alunos, Hargreaves & Fink (2007) referem que atualmente há uma obsessão com os padrões de desempenho em literacia e matemática, que está a esgotar professores e líderes escolares e a deixar a descoberto outras áreas de aprendizagem, como as humanidades, artes, entre outras.

Estes autores assumem uma posição muito crítica relativamente à centralidade nas competências dos alunos em língua materna e matemática. Consideram que a educação “se está a transformar num perigo crescente, à medida que as reformas educativas rápidas e estandardizadas que tudo consomem deixam no seu rasto um vasto número de educadores exaustos e uma aprendizagem sem alegria” (Hargreaves & Fink, 2007: 14). Este contexto dominado pelos rankings das escolas, pelos resultados dos exames, exige que a liderança para a aprendizagem se empenhe numa aprendizagem profunda e ampla de todos os alunos e não apenas no sucesso medido por testes.

Os dados sobre os resultados dos alunos são importantes para analisar e refletir sobre os processos de ensino e garantir que todos os alunos têm acesso a uma educação de qualidade e que os profissionais e a comunidade estão satisfeitos. Por isso, aos Diretores cabe mobilizar a escola numa certa direção, tendo em conta o projeto educativo e criar condições e contextos para que ocorram as mudanças necessárias à melhoria

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

da escola, nomeadamente, para que os professores possam desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, melhorar as aprendizagens dos alunos.

Embora o Diretor não esteja dentro da sala de aula, pode criar condições de desenvolvimento profissional dos docentes, influenciar a organização de práticas educativas, contribuir para o desenvolvimento de um clima de escola propício à aprendizagem e supervisionar os resultados. Neste sentido, Bolívar (2010) defende uma liderança promotora da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, referindo-se a uma liderança pedagógica ou liderança instrutiva/educativa, de acordo com a literatura internacional. O líder centra a sua ação nas condições organizativas e profissionais com o objetivo de melhorar as práticas docentes e, dessa forma, melhorar os resultados dos alunos. Ainda segundo Bolívar (2010) a liderança para a aprendizagem implica na prática cinco princípios: Centrar-se na aprendizagem como atividade; Criar condições favoráveis para a aprendizagem; Promover um diálogo sobre liderança e aprendizagem; Partilhar a liderança e Co-responsabilizar para os resultados. Isto significa que é necessário desenvolver uma cultura centrada na aprendizagem dos alunos e dos restantes profissionais, uma liderança para a aprendizagem pode atuar de duas formas: direta e indiretamente.

Como ações diretas considera-se o desenvolvimento profissional dos professores, as práticas docentes em sala de aula, o acompanhamento do processo de planificação, através da prática colaborativa e da supervisão. Como ações que incidem indiretamente na melhoria das aprendizagens dos alunos podem considerar-se as condições organizativas da escola, a análise regular dos resultados e a sua discussão com os membros da comunidade escolar, como parte da cultura de escola.

Alguns estudos desenvolvidos mais recentemente, por exemplo, no âmbito da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) têm procurado estabelecer relações entre os modelos de liderança praticados, a qualidade das escolas, o desempenho dos professores e os resultados dos alunos, numa perspetiva de liderança e não predominantemente numa perspetiva administrativa e financeira.

De uma maneira geral, de um modelo burocrático orientado predominantemente na gestão está a passar-se para um modelo de direção pedagógica, focado na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, conforme mostra o relatório Talis (OCDE, 2009), que apresenta uma análise sobre a importância de uma liderança para a aprendizagem, identificando diferentes estilos de liderança e a sua relação com o trabalho dos professores.

Este relatório refere que: “os diretores do ensino primário e secundário para responderem às necessidades educacionais do século XXI têm de desempenhar um papel mais dinâmico e tornar-se mais do que um administrador de regras e regulamentos *top down*. As escolas e as suas estruturas diretivas têm de

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

permitir que os líderes escolares liderem com um estilo e um foco no ensino, nos processos de aprendizagem e nos resultados das escolas". (OCDE, 2009: 191)

Este relatório faz a análise da importância da liderança na aprendizagem dos alunos e dedica-lhe um capítulo: *Leading to Learn: School Leadership and Management Styles*. Pode constatar-se que nos países abrangidos por este estudo, há diversidade na forma de liderança dos diretores, uns com um estilo mais pedagógico e outros mais administrativo.

Em mais de três quartos dos países Talis, os líderes adotam um estilo pedagógico, o que dá mais condições para o desenvolvimento de atividades colaborativas entre os docentes, esta constatação levanta uma questão que não deixa de ser pertinente, um modelo de liderança pedagógica aparentemente abandonado, parece ser uma das conclusões importantes deste estudo da OCDE em 2009. A liderança pedagógica está a ser, novamente, considerada como um fator que pode influenciar a melhoria das escolas, através da melhoria das práticas docentes e com isso melhorar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a OCDE decidiu intervir com um programa denominado "Improving School Leadership" e durante dois anos (2006/2007), vinte e dois sistemas educativos, em dezanove países fizeram parte do estudo sobre liderança escolar, tendo resultado na identificação de quatro alavancas para o melhorar. Estas alavancas são importantes não de forma isolada, mas articuladas entre si:

- (Re)definir as responsabilidades implica que as tarefas dos dirigentes devem ser delineadas no sentido da autonomia e da responsabilidade, com um enfoque na aprendizagem dos alunos;
- Distribuir a liderança no ensino, uma vez que perante as exigências de prestação de contas e de maiores responsabilidades, cria a necessidade de distribuir as tarefas por outros elementos da escola, envolvendo-os e reconhecendo a importância da sua participação;
- Desenvolver competências para a efetiva liderança escolar, através de diferentes formas e práticas para melhorar os resultados da escola e tornar a liderança uma profissão atrativa, melhorando os processos de recrutamento, o desenvolvimento profissional, a perspetiva de carreira e um salário atrativo. "Os países procuram desenvolver novas formas de liderança, mais adequada para responder às necessidades de sociedades em rápida evolução. Isto implica aumentar a capacidade dos líderes atuais e preparar e formar futuros líderes" (OCDE, 2009: 15).

O segundo relatório Talis (OCDE, 2013) refere que a pressão para garantir que o processo de educação dos alunos é ajustado a uma economia competitiva colocou a ênfase na liderança pedagógica dos diretores. "A liderança pedagógica é evidente na maior parte do trabalho que os diretores fazem, incluindo garantir que os objetivos da escola estão bem articulados, que o ambiente da escola é seguro e conducente à

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

aprendizagem e que o esforço dos professores está direcionado no ensino e no seu próprio desenvolvimento de aprendizagem” Talis, (2013: 75). Os diretores que assumem uma liderança pedagógica incentivam os professores a desenvolver novas práticas de ensino, a garantir que os professores se responsabilizam por desenvolver as suas competências de ensino e que os professores se sintam responsáveis pelos resultados dos seus alunos.

No sistema educativo português, à semelhança do que se passa noutros países, tem vindo a valorizar-se o papel das lideranças não só na construção da autonomia das escolas, mas também na criação de um clima de escola favorável à aprendizagem e também no desenvolvimento de uma cultura de prestação de contas. Para Silva (2010) as escolas não são imunes ao que as rodeia e nas sociedades atuais em que a educação se tornou um produto de consumo como outro qualquer, com as suas especificidades próprias mas sujeito às mesmas pressões dos mercados, é natural que os conceitos de qualidade se apliquem também às organizações escolares. No seu ponto de vista, “a qualidade é sinónimo de eficiência, traduzida esta em resultados de aprendizagem positivos” (2010: 42). Da mesma forma, Torres & Palhares afirmam: “que ao imputar-se ao sistema educativo a responsabilidade exclusiva pela fabricação de competências úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho, e ao sujeitá-lo a mecanismos de avaliação da sua eficácia, nomeadamente através dos exames nacionais e de esquemas centralizados de avaliação das escolas, criaram-se as condições para infiltrar no mundo escolar as mesmas lógicas e valores que enformam o mundo económico.” (Torres & Palhares, 2009: 80). Estes mecanismos de avaliação têm contribuído para a pressão social sobre os resultados obtidos pelas escolas, levando-as a desenvolver planos de melhoria interna. Ao mesmo tempo o sistema de auto avaliação e de avaliação externa das escolas têm contribuído para o desenvolvimento de práticas de prestação de contas.

No que diz respeito ao sistema de avaliação externa das escolas este contempla três domínios: resultados, prestação de serviço educativo e liderança e gestão, numa lógica de prestação de contas *accountability*. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), na recomendação nº 1/2011 de 7 de Janeiro, em termos gerais, a Avaliação Externa das Escolas deve cumprir três objetivos fundamentais: capacitar as escolas para melhorarem as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos; fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema; fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos e indiretos, facultando elementos que lhes permitam conhecer a qualidade do estabelecimento e assim orientar as suas escolhas e intervenções. Nesta perspetiva, a escola ou agrupamento de escolas deve implementar um conjunto de mecanismos que envolvam a comunidade no seu processo de melhoria, nomeadamente no que diz respeito às lideranças.

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

Em Portugal as últimas alterações legislativas (Decreto - Lei nº 137/2012 de 2 de Julho, que introduz alterações ao DL 75/2008 de 22 de Abril), evidenciam a importância da intervenção dos líderes das escolas para a melhoria dos resultados, revelando-se num perfil de liderança de tipo gestor, respeitador e recetivo, norteado por uma lógica de prestação de contas (ao Estado e ao Mercado) em detrimento dos princípios de desenvolvimento de cidadania democrática. Mas a melhoria dos resultados escolares não pode recair de forma exclusiva na direção de uma escola. Impõe-se o compromisso e a responsabilidade de todos, professores, alunos e comunidade. É preciso que se promovam novas formas de liderança que se focalizem na aprendizagem e no desenvolvimento de níveis de responsabilidade horizontal, adotando-se uma liderança distribuída pelos diferentes elementos da comunidade educativa. De acordo com (Day et al., 2009; Leithwood et al., 2006), uma liderança que promova a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, “learning-centred leadership”, o que significa ir mais além de uma mera gestão administrativa da escola.

4.3 A Liderança distribuída

No ano 2013 foi realizado no âmbito da OCDE o relatório Talis, do mesmo podemos constatar que: os Diretores sentem que as ligações que têm de estabelecer com professores, alunos, pais e encarregados de educação, o sistema educativo e a comunidade mais alargada em que as escolas existem, são por vezes incompatíveis. “Uma estratégia para lidar com estas exigências é partilhar o trabalho e a tomada de decisões com os outros. Os diretores que fazem isto desfrutam de um clima de respeito mútuo e maior satisfação no trabalho” (Talis, 2013: 81). A liderança está a ser entendida como uma atividade de interação numa organização, mais do que uma função exercida por uma pessoa. A liderança distribuída é um conceito que atualmente está muito presente entre os investigadores (Fullan & Hargreaves 2001, Spillane 2005, Leithwood et al. 2006, Murillo 2006, Bolivar 2012b, entre outros), decisores políticos e entre os profissionais com a confiança de que contribui para a eficácia das organizações. Tem-se discutido não só o que se entende por liderança distribuída, mas também como é que a mesma se implementa e que formas pode revestir levando os investigadores a uma reflexão sobre esta problemática e sobre os efeitos nas organizações escolares.

Fullan & Hargreaves afirmam que “a partilha da liderança não implica a entrega do poder e a desresponsabilização; não significa também utilizar a colaboração para impor as próprias perspetivas pessoais” (Fullan & Hargreaves, 2001: 156). O Diretor deve promover a descentralização do processo de tomada de decisões, através da partilha das funções de gestão, de planeamento e de organização da escola, demonstrando confiança nas pessoas. Ora, a escola, enquanto organização, é constituída por vários atores, dos

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

quais se destacam os professores, os alunos e a comunidade exterior. Só com o envolvimento das pessoas nos seus diferentes níveis de intervenção se consegue provocar a mudança na forma de organização e funcionamento da escola. Nesta linha, Murillo (2006) defende que para mudar as escolas e, com isso, melhorar a educação é preciso contar com pessoas que exerçam uma liderança que inicie, impulse, facilite, faça a gestão e coordene o processo de transformação e que além de terem uma preparação técnica adequada devem ter, sobretudo, uma atitude e um compromisso com a escola, com a educação e com a sociedade, devem ser capazes de dirigir o processo de mudança. Assim, de acordo com Murillo: "a liderança começa a ver-se menos como de um indivíduo e mais como de uma comunidade, assumida por pessoas distintas segundo as suas competências e momentos. Nesta nova visão a principal tarefa do diretor é desenvolver a capacidade de liderança nos outros, estimulando o talento e as motivações". (Murillo, 2006: 19).

Para Leithwood *et al*, "as concepções atuais de liderança distribuída, não implicam que as estruturas formais de liderança sejam abolidas das organizações, mas que existe uma relação entre os processos de liderança vertical e horizontal/lateral e que se olhe para a liderança mais como uma interação do que uma ação." (Leithwood *et al*, 2006: 46). Aos líderes cabem as responsabilidades de planejar, gerir recursos humanos, materiais e financeiros, e de promover a criação de uma identidade coletiva, enquanto que, em todos os níveis da organização se devem definir as metas para atingir a visão. A liderança distribuída favorece positivamente os sistemas de interação social dirigidos para o fim em vista. É como uma rede de atividades de liderança e de interações entre pessoas e situações, reconhecendo que as diferentes pessoas e, não só as que ocupam posições oficiais na hierarquia, podem emergir como fontes de influência em diferentes ocasiões, com efeitos positivos nos resultados na escola. Isto significa, que é necessário haver uma mudança de cultura no que diz respeito à forma como se organiza a liderança e gestão da escola. Contudo, segundo Bolívar (2005), num olhar sobre o passado recente, tirando lições aprendidas dos esforços por introduzir melhoras, considera que nem tudo deve ser objeto de mudança, nem toda mudança é sinónimo de modernização, como fez crer uma ideologia ilustrada, para o autor, hoje em declínio. A mudança não ocorre por definição, mas por alterações nas formas de envolvimento dos elementos que constituem a organização e nesse sentido, destacámos o contributo dado por Fullan, que considera que vivemos numa cultura e sociedade submetidas a profundas mudanças que impõem as suas forças, "*change forces*", sobre o sistema educativo (2002). As lições de Fullan em "*Change Forces*" (2005) dão indicações de como se pode fazer a mudança na escola, sendo que o primeiro elemento fundamental e imprescindível é redefinir o papel da direção da escola e consolidar a ideia de que a direção deve ser partilhada por toda a comunidade escolar, porque todos são agentes de mudança. Nesse sentido, a primeira função de uma liderança distribuída, é reconhecer, valorizar, desenvolver e potenciar a participação de todos os seus atores.

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

Também Spillane (2005), vê a liderança como uma possibilidade de transformação da organização, uma vez que a mesma, “toma forma através das interações entre líderes e seguidores, mais do que a função de um ou mais líderes.” (Spillane, 2005: 146). Neste sentido, o autor defende que a prática de liderança é considerada como um produto de interações de líderes escolares envolvendo várias pessoas na concretização de uma tarefa ou de um objetivo e não apenas uma função dos líderes.

No fundo trata-se de envolver todos e não apenas alguns em atividades de liderança na escola. A partilha de liderança incentiva os professores a terem maior participação no planeamento das ações e na tomada de decisões. Spillane considera “que o conceito de liderança distribuída é usado por alguns para indicar que a escola envolve múltiplos líderes, outros argumentam que é uma qualidade organizacional mais do que um atributo individual, outros ainda usam a liderança distribuída para definir uma forma de pensamento sobre a prática de liderança”. (Spillane, 2005: 144).

Concordamos que é importante focar as pessoas em estratégias para uma aprendizagem mais eficaz. De acordo com Fullan, “é preciso desenvolver líderes que tenham uma grande mudança no conhecimento e que possam desenvolver a liderança nos outros.” (Fullan, 2005: 57).

Melhorar os resultados escolares dos alunos numa escola, é uma prioridade, por isso a liderança deve estar centrada no ensino e na aprendizagem, não deve ser monopolizada pelo Diretor, mas sim com o compromisso e a responsabilidade dos professores, dos alunos e das famílias. Para que a escola contribua para o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, são fundamentais as questões pedagógicas e o Diretor deve promover e estar presente nos debates, reflexões, decisões que se tomem. De acordo com Bolívar o líder deve “contribuir ativamente para dinamizar, apoiar e incentivar a sua escola para que aprenda a evoluir, fazendo as coisas progressivamente melhor.” (Bolívar, 2012: 11).

A liderança educativa, incluindo aquela que é distribuída deve ser avaliada com base nas evidências sobre o seu impacto na aprendizagem dos alunos e sobre a sua sustentabilidade global. Alguns dos estudos sobre os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos apontam para as vantagens de existir, pelo menos algum grau de distribuição de liderança, por isso tem um impacto positivo sobre o sucesso desses estudantes. De acordo com Hargreaves & Fink “estes efeitos têm sido evidentes desde o início da pesquisa sobre eficácia da escola, que mostrou correlações entre o envolvimento dos professores na tomada de decisões na escola e os resultados positivos obtidos pelos alunos” (Hargreaves & Fink, 2007: 12). Ainda para Hargreaves & Fink: “numa sociedade complexa, que partilha conhecimento, a finalidade da liderança sustentável é as escolas tornarem-se comunidades de aprendizagem profissional, em que os seus elementos, professores e dirigentes procuram e partilham continuamente aprendizagens e agem com base nelas, com o objetivo de aumentar a sua eficácia para benefício dos alunos.” (Hargreaves & Fink, 2007: 160). O grande desafio é que a mudança

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

seja desejável, exequível e seja sustentável. Isto significa que é necessário que seja verdadeiramente sentida pela comunidade, passo essencial para o envolvimento das pessoas em todas as ações. Assim, a liderança, tal como tem vindo a ser apresentada, não é uma propriedade exclusiva de uma pessoa ou grupo de pessoas, mas um conjunto de ações e interações que ocorrem na organização, implicando uma forte cultura de participação.

4.4 A eficácia em educação

A investigação em educação seguiu diferentes caminhos, consoante o ângulo escolhido na abordagem da problemática do sucesso/insucesso escolar. Algumas correntes preocuparam-se com o trabalho desenvolvido na sala de aula, a formação de professores, a organização e gestão de currículo ou a administração educacional. Outras correntes ligadas à Sociologia da Educação, deram maior importância a um enfoque mais determinista, ao defenderem, basicamente, que os sistemas educativos mantêm e reproduzem a desigualdade da própria sociedade, dando lugar às designadas “Teorias da Reprodução”. Outras correntes ainda, predominantes nos países anglo-saxónicos, orientaram as suas pesquisas em torno das causas da ineficácia dos estabelecimentos de ensino, dando lugar ao Movimento da Escola Eficazes (Marchesi e Martin, 1998; Morgado, 2004; Lima, 2008).

A publicação dos relatórios de Coleman *et al.* (1966) e de Jencks *et al.* (1972) marca pois, no mundo anglo-saxónico, o início da investigação sobre as escolas eficazes. A célebre frase “School makes no difference” marca a posição conclusiva de Coleman e abre caminho à investigação sobre a eficácia das escolas contestando a tese de que as mesmas não produzem efeitos nos alunos. Os estudos de Coleman *et al.* (1966) estimularam então, muitos investigadores a procurar melhores métodos, para destrinçar a verdadeira influência dos antecedentes dos alunos sobre os seus resultados escolares.

Os estudos que se seguiram tentaram compreender por que motivos populações com as mesmas características socioeconómicas tinham resultados diferentes, atribuindo desta forma, um peso específico das escolas sobre determinados alunos. A prioridade agora é dada à procura dos fatores que influenciam a eficácia da escola, fazendo com que umas sejam mais eficazes do que outras.

Lima (2008), considera que é consensual entre os diversos investigadores que a escola acrescenta algo aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam e que de facto esse é o critério mais adequado para medir a sua eficácia. Este princípio promove então, a ideia de que é benéfico implementar nas escolas processos de melhoria que elevem a qualidade das mesmas. Nesta linha, a questão do “valor acrescentado” leva os investigadores a propor um novo conceito, o conceito de escola em melhoria.

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

A pesquisa sobre a eficácia da escola confirma que a mesma é um lugar onde são produzidos sucessos ou insucessos e que se traduz na tentativa de provar que existe um “efeito” da escola sobre os alunos. A procura da melhoria das escolas é, desde logo, assumida como o grande objetivo das pesquisas realizadas.

Para Murillo, “o Movimento das Escolas Eficazes ajudou a mudar a forma como se vê a educação, fez renascer a confiança pública no sistema educativo e nas suas possibilidades para transformar a sociedade e reformular o princípio da igualdade de oportunidades” (2008: 3). O mesmo autor entende que uma escola eficaz é aquela que consegue um desenvolvimento integral maior do que seria de esperar de todos e de cada um dos seus alunos, tendo em conta o seu aproveitamento escolar prévio e a situação social, económica e cultural das famílias. Refere ainda que, uma escola eficaz não se define por um conjunto de elementos mas por uma cultura especial.

Da mesma forma, Ávila de Lima (2008), refere que a pesquisa sobre a eficácia de escola deu uma contribuição importante para o conhecimento e desenvolvimento das organizações escolares e que o movimento das escolas eficazes ajudou a combater a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes e levou os profissionais do ensino a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos. Esta pesquisa pode também ajudar a compreender os processos que se desenvolvem na escola e na sala de aula e o impacto que têm sobre os resultados dos alunos. No entanto, alerta para as limitações que as instituições educativas têm, para por si só produzirem mudanças sociais significativas. Assim, é preciso, que haja uma intervenção ao nível das políticas educativas, das estruturas exteriores à escola no apoio a condições gerais de vida e no envolvimento de parceiros para a concretização de projetos de educação.

A par do Movimento das Escolas Eficazes, a investigação conta também com o contributo de correntes com origem no mundo empresarial, nem sempre bem sucedidas como é o caso da “Reestruturação Escolar” (Bolívar, 2003). Ao salientar a orientação para os clientes (pais, alunos e toda a comunidade educativa em geral), princípio importado da gestão da qualidade, contribuiu para colocar as escolas numa situação concorrencial (Afonso, 1998) e impulsionou a prestação de contas. Incentiva-se a avaliação das escolas e dos seus profissionais, importam-se modelos organizativos e avaliativos do setor privado, valoriza-se a transparência e procede-se à alteração da terminologia específica das escolas. A gestão da qualidade tem sido usada para sustentar e legitimar a argumentação dos defensores de um mercado de escolas. Os estabelecimentos de ensino lutam pela conquista de alunos, recorrendo ao mecanismo da prestação de contas e da divulgação pública dos resultados da sua avaliação. A publicação dos “rankings”, ao proceder à ordenação das escolas em função dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais, integra esta lógica de prestação de

Capítulo II - A liderança nas organizações escolares e a emergência da eficácia em educação

contas, equiparando subtilmente a qualidade das escolas ao desempenho na componente cognitiva. Ou seja, mais uma vez o conceito de eficácia limita a sua abrangência ao parâmetro dos resultados académicos.

Partindo de uma visão pessimista da escola, na sequência do Relatório Coleman e das Teorias da Reprodução, a investigação educacional, com especial destaque para o Movimento das Escolas Eficazes e da Melhoria da Escola, empenhou-se em demonstrar que, afinal, a Escola faz diferença ou que pode fazer a diferença. Ou seja, a Escola pode contribuir em grande medida para o desenvolvimento do indivíduo ou da própria sociedade (Lima, 2008).

Concluindo, podemos considerar que a pesquisa sobre a eficácia da escola pode continuar a oferecer um contributo importante para o conhecimento e até, em alguns casos, para o desenvolvimento das organizações escolares. Verificamos no entanto, que continua a ser difícil definir o que deve ou não ser tomado em conta, isto é, devem ser mais valorizados os resultados escolares ou os resultados educativos? Assistimos igualmente, à forma como os nossos governos fazem a política educativa, transformando a eficácia numa tecnologia de controlo das suas atividades. Os resultados determinam e condicionam, não poucas vezes, o financiamento dos estabelecimentos de ensino. Parece-nos importante que haja a preocupação de comparar o que pode ser comparável para que não se caia em injustas e controversas conclusões.

É vital que as políticas educativas se tornem menos prescritivas e adotem uma perspetiva mais orgânica e dinâmica sobre as organizações educativas e que ao mesmo tempo estejam conscientes das suas limitações nomeadamente, conseguir fazer por si só, mudanças sociais significativas.

Nas palavras de Wrigley (2007), “precisamos com urgência de imprimir uma direção diferente à educação. Não nos podemos limitar a tornar a escola mais eficaz; temos de ser mais radicais e pensar a educação para esta era de globalização. Se outro mundo é possível, então também é possível e necessária outra escola” (Wrigley, 2007: 12).

Esta ideia leva-nos a pensar numa escola com carácter democrático ou de orientação democrática, segundo Apple & Beane (2000), onde os princípios humanistas estão contemplados nos currículos de maneira a proporcionar experiências democráticas nos jovens. Afastamo-nos assim, da ideia das escolas eficazes, que é um ponto de partida, e fazemos uma aproximação ao modelo de “boas escolas”, isto é, escolas que não privilegiem apenas o lado mais formal da aprendizagem mas que valorizem a formação integral dos seus inputs como objetivo primordial, que integre todas as suas competências e as transforme numa realidade mais adaptada e adequada ao mundo de hoje.

CAPÍTULO III – A NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA

Neste capítulo iremos descrever o plano da investigação, abordar as técnicas de recolha de dados e instrumentos de pesquisa, descrever as atividades realizadas nesta investigação, assim como os processos e os modos de tratamento de dados, de forma a dar resposta às questões de partida.

1. As opções metodológicas e o objeto de estudo

1.1 Justificação das opções metodológicas

Em qualquer investigação é necessário um método e este não é mais do que uma concretização do percurso ajustado ao objeto de estudo e é concebido como meio de apontar a investigação para o seu objetivo, possibilitando, desta forma, a progressão do conhecimento sobre esse mesmo objeto. A investigação é, por isso, uma atividade que traduz um considerável esforço de leitura do real, “será preciso selecionar um [tema], identificar os objetivos do trabalho, planejar e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, materiais e indivíduos...” (Bell, 2010:13).

Este estudo consiste em analisar criticamente a introdução da figura do Diretor, órgão de administração e gestão unipessoal à luz do Decreto-Lei 75/2008, bem como caracterizar o seu estilo de liderança e a sua ação pedagógica, tendo em vista uma maior eficácia da execução das medidas de política educativa e do serviço público da educação. O pressuposto teórico deste trabalho é que a gestão da escola é um domínio importante no âmbito do sistema educativo e tem-se tornado uma atividade progressivamente mais complexa e exigente. Desta forma também a ação pedagógica do Diretor se tem tornado mais difícil, não só devido ao alargamento das suas competências e das áreas de intervenção da escola, como também em consequência de outros fatores, nomeadamente a prestação de contas sobre os resultados alcançados e a avaliação externa, que se repercutem no seu funcionamento e no desenvolvimento do processo educativo. Neste sentido importa compreender em que medida a sua ação, na condução e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, contribui para a produção dos resultados obtidos pelos alunos.

A natureza dinâmica e complexa do fenómeno da liderança escolar levou-nos a privilegiar, do ponto de vista metodológico a abordagem do estudo de caso por trata-se de um estudo centrado na análise de um caso específico de uma escola sede de agrupamento. Pretendemos desenvolver uma abordagem, o mais aprofundada possível, com a intenção de compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, isto é, trata-se de “estudar o que é particular, único e específico” (Afonso, 2005: 70). Iremos fazer uma “análise qualitativa numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade”

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

(Maroy, 2005: 117) da realidade. Atendendo à natureza qualitativa e descritiva do nosso de estudo, as racionalidades e os valores que norteiam a ação do Diretor na gestão do quotidiano de um agrupamento de escolas, condicionou, de sobremaneira, a preferência pela vertente metodológica de cariz qualitativo, pois, do nosso ponto de vista, é aquela que melhor se adequa aos objetivos da nossa investigação. É uma abordagem que pressupõe: que a recolha de dados se realize em contextos reais, constituindo as situações naturais as fontes diretas de dados; que se valorizem a descrição e interpretação de situações e de processos; que os significados que os agentes que estão no terreno têm sejam fundamentais no processo de investigação (Afonso, 2005).

Porém, consideramos ser a que melhor se adequa com o objetivo de se obter uma compreensão singular e detalhada da ação do Diretor, além de permitir a compreensão das perceções individuais da realidade dos outros atores educativos, com o intuito de chegar à compreensão do fenómeno no seu todo.

A abordagem qualitativa é referida por Bogdan e Biklen (1994: 11) como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais”. Esta abordagem para estes autores assume um forte cunho descritivo e interpretativo. Bogdan e Biklen (1994) elencam as seguintes características da investigação qualitativa:

- “1. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento - chave da recolha de dados;
2. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente “analisar” os dados;
3. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
4. Os dados são analisados indutivamente, como se, se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
5. Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao porquê e ao, o quê.” (1994 : 47-51).

No nosso estudo o enfoque é colocado na compreensão e interpretação das perceções dos sujeitos implicados. O cruzamento de vários instrumentos de recolha de dados, ainda que característicos de uma determinada abordagem (qualitativa ou quantitativa), revelou-se necessário.

2. As fases do Processo de Investigação

2.1 Formulação do problema e da pergunta de partida

Depois de definido o tema formulou-se a pergunta de partida, a que Chizzotti (1991) chama questão de investigação e que revela o problema essencial que é alvo de investigação.

De acordo com Quivy e Campenhoudt, uma boa pergunta de partida “deve poder ser tratada, isto significa que se deve poder trabalhar eficazmente a partir dela”, e ao mesmo tempo tem que preencher várias condições, deve ter “qualidade de clareza, precisão e concisão”; deve ter “qualidade de exequibilidade” no que concerne “ao carácter realista e irrealista”; e “qualidades de pertinência” que dizem respeito “ao registo (explicativo, normativo, preditivo, ...) em que se enquadra a pergunta de partida”. (2013: 34 - 44).

As questões de partida servem de fio condutor da investigação e são muito úteis, sobretudo, quando o investigador não tem experiência em elaboração de projetos científicos. Com essas perguntas, tentou-se “exprimir o mais exatamente possível aquilo que [se] procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy e Campenhoudt, 2013: 44).

Tentou-se que as perguntas formuladas fossem claras, evitando ambiguidades na sua interpretação e mostrassem o objetivo da investigação. Por outro lado, pretendeu-se que reportassem para uma abordagem analítica do real e não para registos moralizadores. Ou seja, espera-se que esta investigação apresente uma focalização compreensiva dos aspetos abordados, sem se recorrer a julgamentos pré-estabelecidos. Tendo em conta estas condições, formulou-se uma questão geral: “Em que medida a ação do Diretor, na condução e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, contribui para a produção dos resultados escolares dos alunos”?

2.2 Leituras exploratórias

Tendo por base o tema e as perguntas de partida, procedeu-se a uma seleção bibliográfica e de documentos de referência que permitissem abrir e diversificar as perspetivas teóricas, ampliar a informação relevante a ser utilizada e aprofundar a compreensão do tema tratado. É certo que este foi o procedimento ao longo de todo o projeto de investigação. Estas leituras permitem, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2013: 49-50) “ultrapassar as interpretações estabelecidas, que contribuem para reproduzir a ordem das coisas, a fim de fazer aparecer novas significações dos fenómenos estudados, mais esclarecedores e perspicazes do que as precedentes”.

Consideramos que as leituras nos ajudaram a aprender a refletir sobre as coisas. Mais importante do que ler tudo, tarefa aliás impossível num projeto de um ano, é saber fazer a seleção da bibliografia relevante e tirar o máximo proveito das leituras para o trabalho de investigação, o que significa saber mobilizar o máximo de informação para se fazer o enquadramento teórico e o desenho da estrutura conceptual da investigação.

2.3 Construção da problemática

O fio condutor da construção da problemática está explícito nos conceitos contidos na pergunta de partida: “Em que medida a ação do Diretor, na condução e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, contribui para a produção dos resultados escolares dos alunos”? A problemática é “a abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida” (Quivy e Campenhoudt, 2013: 89). De acordo com o autor explicitar a problemática é descrever o quadro teórico em que se inscreve o investigador, é precisar os conceitos fundamentais, as ligações que existem entre eles, e assim, desenhar a estrutura conceptual em que vão fundar as proposições que se elaborarão em resposta à pergunta de partida (Quivy, 2013: 103). Consiste em ampliar a visão do problema reunindo o máximo de dados, isto incluiu necessariamente relações entre conceitos; formulação de outras questões parcelares; explicitação da visão de vários autores – o que os une e o que os diferencia, para depois se definir a orientação teórica. Esta orientação tem de estar de acordo com a temática e a(s) pergunta(s) de partida.

Nos últimos anos temos vindo a assistir em Portugal, a uma multiplicidade de programas reformadores da escola pública cuja aplicação se tem tornado visível na gestão e na liderança em contexto escolar, abandonando-se os modelos colegiais e democráticos e adotando-se modelos unipessoais e profissionalizados, com o intuito de permitir ao poder político recentralizar o controlo e aumentar a eficácia da gestão nas escolas.

Num contexto de ascensão a quase-mercados em educação e de avaliação estandardizada, a liderança é perspetivada como uma variável de controlo da qualidade e da excelência, substituindo o profissionalismo e os processos burocráticos por valores do mercado, como a eficiência e a eficácia, bem como “o individualismo competitivo e o instrumentalismo” (Ball, 2001: 108). Assistimos a uma obsessão por metas, desempenho e rigor orçamental que relegam para segundo plano a ética e os valores da cidadania ou educação para a democracia, os valores financeiros ofuscam os valores morais.

As escolas numa concorrência desenfreada centram os seus esforços na projeção de uma imagem positiva junto das comunidades que a envolvem e dos poderes políticos, sendo que muitas vezes esta imagem está longe do serviço real prestado. Em Portugal isto é particularmente visível na profusão de divulgações que

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

as escolas fazem para o exterior através de revistas, jornais, divulgação nos meios de comunicação locais e a promoção de atividades diversas tentando gerar uma encenação perfeita.

Com a emergência do novo dispositivo legal, DL nº 75/2008, de 22 de Abril, objetiva-se a necessidade de reforçar as “boas lideranças e as lideranças fortes”, o Diretor passa a ter maior visibilidade (o rosto da escola), constituir-se-á como o principal líder e aquele a quem devem ser “assacadas responsabilidades”, pouco importando outras lideranças no seio da organização. A figura do Diretor, que, seguramente, é o que tem o papel mais central e determinante na regulação local das políticas de educação e na sua contextualização, aparece como uma espécie de variável imprescindível à consecução da política educativa no que respeita ao combate ao abandono e insucesso escolar e à resolução de problemas de indisciplina.

O Diretor será então, o “herói cultural” (Ball, 2001: 108) responsável pelo comprometimento e responsabilização dos professores, aumentando a vigilância sobre o trabalho destes e sobre os produtos finais da educação, isto é, os resultados.

Desta forma, o Diretor ao “exercer a sua autoridade” poderá ser percecionado como um prolongamento da Administração Central, em vez de um colega que facilita e reforça o trabalho na organização, e que partilha dos mesmos interesses e valores dos professores.

A emergência de valores gerencialistas (obsessão do controlo da qualidade, da excelência, da responsabilização, da eficácia técnica) poderá conduzir a uma certa conflitualidade com os valores democráticos e participativos inerentes ao contexto escolar.

Desde há muito tempo que é atribuído um peso excessivo (e agora mais do que nunca) à gestão e liderança e ao desempenho desta a nível da qualidade da escola, que terá de encontrar um difícil ponto de equilíbrio entre pressões externas e os problemas levantados pela sua própria comunidade educativa. Com a implementação do DL nº 75/2008 e as suas sucessivas atualizações, prevêem-se mudanças significativas no trabalho do Diretor e no estilo de gestão e liderança que pratica, acentuando a diversidade e complexidade das suas funções e competências, e intensificando os dilemas que ele tem de enfrentar.

Mediante o quadro teórico apresentado e da problemática teórica associada, formulamos o nosso problema de investigação. Assim, questionamos:

“Em que medida a ação do Diretor, na condução e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, contribui para a produção dos resultados escolares dos alunos?”

Procuramos debater criticamente os sentidos da relação entre os processos de liderança, os modos de organização e gestão e os resultados escolares, partindo de um enfoque teórico definido

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

no primeiro capítulo. Esta problemática foi explorada a partir da análise dos Relatórios de Avaliação Externa e dos Relatórios de Autoavaliação de um agrupamento de escolas, relativos aos anos 2008 e 2012, fazendo convergir a nossa reflexão para a discussão das seguintes questões parcelares:

1. Qual a centralidade que o desempenho académico dos alunos ocupa nas prioridades estratégicas da escola (projeto educativo; plano de intervenção do diretor; relatórios de autoavaliação, planos de melhoria)?
2. Em que medida o Diretor se auto-representa como um ator escolar central na produção dos resultados escolares dos alunos?
3. Qual a relevância que os professores atribuem à liderança pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares dos alunos?
4. Quais os domínios da ação pedagógica do Diretor que mais se relacionam com a produção dos resultados escolares dos alunos?
5. Em que medida a (limitada) autonomia da escola condiciona a ação do Diretor enquanto líder pedagógico?
6. Em que medida os requisitos formais-legais para o exercício do cargo de Diretor conferem relevância à sua formação prévia no domínio pedagógico?
7. Qual a importância que o Conselho Geral conferiu à capacidade de liderança pedagógica do Diretor no processo da sua designação?

O objetivo geral do presente estudo pretende centrar-se no papel do Diretor da escola, na sua ação pedagógica, pretendemos compreender a influência do Diretor sobre a produção dos resultados, os domínios de intervenção que podem ter mais relação com os resultados escolares e a centralidade que lhe atribui no seu projeto de intervenção. Outros elementos igualmente importantes centralizados na figura do Diretor, fizeram parte deste estudo: as interações que estabelece com a comunidade educativa, o tipo de liderança que pratica, as relações formais e informais que estabelece com os atores organizacionais e o sentido que estes últimos dão, às políticas de escolha e à excelência escolar.

Os conceitos de organização escolar, liderança escolar, eficácia em educação, entre outros, são fundamentais na construção da problemática. Como se pode ver através da leitura do nosso enquadramento teórico abordámos estes conceitos.

Optamos então por um estudo de caso exploratório, em que o trabalho de campo se situou nos segundo e terceiro trimestres do ano letivo 2014/2015.

2.4 As técnicas e instrumentos de recolha de dados

Dado o carácter flexível da investigação qualitativa, é possível a utilização de todas as técnicas disponíveis, que passam pela observação direta dos protagonistas da (e em) ação, por uma recolha de documentos e sua análise e pela realização de entrevistas o mais informais e abertas possíveis. Na construção e aplicação destes dispositivos de recolha de dados, tentámos cumprir com os critérios de adoção de uma postura ética e metodologicamente correta.

Assim, o estudo envolveu, numa primeira fase, a recolha e análise documental, com destaque para os documentos que materializam a autonomia do agrupamento (projeto educativo, regulamento interno, plano anual de atividades), as atas das reuniões dos conselhos de departamento e do conselho pedagógico, bem como relatórios diversos (nomeadamente os relatórios de autoavaliação e os relatórios da avaliação externa), os planos de melhoria, legislação, entre outros documentos, como forma de aceder a dados necessários à investigação. Neste sentido também Bardin (1977: 45) considera a análise documental como: “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência”.

Numa segunda fase, realizámos entrevistas semiestruturadas às lideranças de topo e às lideranças responsáveis pela gestão pedagógica intermédia. Durante as entrevistas foram tomadas notas com recurso a papel e lápis, e registadas numa grelha construída para o efeito. Simultaneamente recorremos à observação direta dos protagonistas da (e em) ação.

A entrevista é uma das estratégias mais importantes no estudo de caso e consiste na “recolha de dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os mesmos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994: 134). É uma técnica que possibilita que o entrevistador coloque um conjunto de questões ao entrevistado, permitindo-lhe “contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras (...)” (idem: 135), para assim o investigador tentar obter informações relevantes para a sua investigação.

Quivy e Campenhoudt (2005: 77) consideram que é indispensável a gravação da entrevista pois: “tomar sistematicamente notas durante a entrevista, parece-nos ser de evitar tanto quanto possível. Distraem não só o entrevistador, como o entrevistado [...]. Pelo contrário, é muito útil e não apresenta inconveniente anotar, de tempos, a tempos, algumas palavras destinadas simplesmente a estruturar a entrevista: pontos a esclarecer, questões a que é preciso voltar, temas que falta abordar, etc.” Neste caso, será primordial a realização de entrevistas semiestruturadas a um conjunto de pessoas que liderem os órgãos de gestão e de

administração da escola, estruturas de gestão intermédia, bem como alguns elementos da comunidade não docente.

Numa terceira fase, utilizamos a técnica de observação direta não participante que apesar de ser demorada e de consumir muito tempo, poderá revelar-se decisiva na captação do(s) significado(s) do fenómeno observado. A observação tem como objetivo presenciar os discursos e as práticas dos indivíduos no momento em que ocorrem, isto é, no contexto de ação, acreditando, que “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem [...] e em que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 196-197). Esta técnica permite também, captar toda uma informação não verbalizada e que poderá ser útil à interpretação do que ocorre conduzindo, dessa forma a um conhecimento mais profundo e sistemático da realidade que se observa.

De seguida passamos a explicitar as várias técnicas que utilizamos para proceder à recolha de dados, com vista à construção de um determinado conhecimento dentro da singularidade contextual e dos atores.

3. A pesquisa documental

A atividade do investigador passa, de certa forma, por uma contínua recolha de dados da realidade que se está a estudar. De acordo com Bogdan & Biklen, “as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros” (1994: 180). Por se tratar de materiais diversos, incluindo discursos, atas, relatórios, artigos de jornal e diários, revestem-se de um extraordinário interesse, uma vez que revelam a “perspetiva oficial” de cada escola face a um determinado fenómeno. Assim sendo, os dados contidos nestes documentos ajudam o investigador a conhecer melhor as características da escola, obter informações sobre a natureza e as práticas a nível da gestão quotidiana e de alguma forma retirar mais alguma informação relevante que consciente ou inconscientemente o seu autor deixou transparecer.

Somos da opinião de que um texto, nomeadamente a ata, é resultado de um processo de negociação e, como tal, é uma construção política, social e cultural, podendo revelar dados relativos ao comportamento dos atores organizacionais.

A informação que resultou da pesquisa e análise documental serviu para moderar o subjetivismo que poderia advir do uso de uma única técnica de recolha de dados e, por outro lado, permitiu complementar as informações obtidas através do recurso a outras técnicas de recolha de dados, por nós utilizadas.

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

Atendendo aos objetivos da nossa pesquisa, as características do objeto em que incide e o carácter centralizado do sistema educativo português, recorreremos a um conjunto de documentos oficiais onde procuramos, fundamentalmente, captar os discursos explícitos e implícitos, que nos pudessem orientar para a identificação das práticas gestionárias quotidianas e do papel estratégico assumido pelo Diretor da escola, do(s) estilo(s) de liderança, bem como das perceções e comportamentos dos diferentes atores, nomeadamente dos líderes intermédios.

Procurámos consultar e analisar os seguintes documentos de acordo com o objeto da nossa pesquisa: Documentos de carácter oficial produzidos centralmente (DL 75/2008; Despacho n.º9743/2009; Decreto Regulamentar n.º 1-B/2009; LBSE: Lei n.º 46/86 e as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, Relatório de Avaliação Externa – 2009 e 2012, entre outros); Documentos produzidos no contexto da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Estratégico, Plano Anual de Atividades, Relatório Anual do Progresso da Execução do Contrato de Autonomia 2013/2014, Atas do Conselho Pedagógico e do Conselhos Geral, discursos do Diretor, Relatório Periódico de Execução do Plano de Atividades, Boletim de Oferta Educativa e Formativa 2013/2014 e 2014/2015, comunicações e circulares, convocatórias, normas e regulamentos, regimento dos órgãos da escola, jornal da escola, Orientações para os Conselhos de Turma de Avaliação, entre outros).

Ao fazer-se a análise dos documentos referidos, tínhamos como pressuposto de que os mesmos permitiriam responder às perguntas e questões orientadoras do trabalho. Como refere Quivy e Campenhoudt, na análise documental, a atenção do investigador deve incidir “sobre a autenticidade, sobre a exatidão das informações que contêm, bem como a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação” (2013: 203). Naturalmente, procedemos a uma análise crítica destas fontes, buscando sempre respostas às perguntas de partida.

Temos consciência de que o pequeno período de tempo de que dispomos para a investigação exige que se faça uma gestão muito equilibrada para que não se descuide nenhuma categoria. A análise documental não foi a única técnica de recolha de dados. A seguir explicitam-se outras.

4. A Entrevista

A entrevista é uma das estratégias mais importantes no estudo de caso e consiste na “recolha de dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os mesmos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994: 134). É uma técnica que possibilita que o entrevistador coloque um conjunto de questões ao entrevistado, permitindo-lhe “contar a sua

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras (...)" (idem: 135), para assim o investigador tentar obter informações relevantes para a sua investigação. A entrevista aparece como uma técnica central da investigação empírica, na medida em que se mostra coerente com a nossa opção epistemológica de se procurar compreender a escola enquanto organização através do mundo subjetivo dos atores, abrindo possibilidades de recolher um vasto conjunto de informações fundamentais para esclarecer determinados pontos que ao longo da observação se tenham colocado ao investigador. Para além destes aspetos, a vantagem da entrevista reside também no seu elevado grau de flexibilidade e adaptabilidade (Cf. em Bell, 2010: 137), podendo ser usada com diferentes tipos de atores. As respostas podem igualmente ser testadas, complementadas e clarificadas e, simultaneamente, permitem observar os comportamentos verbais e não-verbais dos entrevistados. Contudo há que reconhecer que a entrevista encerra em si alguns problemas, pois consome muito tempo, e é uma técnica que envolve um certo grau de subjetividade, havendo sempre o perigo de ser parcial, a falta de à-vontade do entrevistado, a interpretação incorreta das afirmações do entrevistado e a indução da resposta pelo entrevistador, que poderá conduzir a determinadas respostas. (idem, 2010).

De acordo com a nossa abordagem metodológica e tendo como critério básico obter o máximo de riqueza de conteúdo, a entrevista semi-estruturada foi aquela que nos pareceu mais adequada, uma vez que, por um lado, possuíamos como ponto de partida um conjunto minimamente estruturado de questões mas, por outro lado, dando ao entrevistado alguma margem de liberdade para opinar sobre o tópico. Assim, sendo este tipo de entrevista por natureza mais flexível, permite respeitar melhor o modo como cada entrevistado sente a necessidade de organizar o seu discurso, dando maior liberdade de resposta ao sujeito dentro de alguns parâmetros temáticos. De acordo com Quivy & Campenhout (2013: 192) "o entrevistado pode falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier".

As entrevistas são uma técnica de recolha de informação indispensável num trabalho desta natureza e, pelo tempo que despendem, devem ser seletivas no que concerne às pessoas a abordar. Deverão incidir em informantes privilegiados, contudo não se poderão realizar em elevado número, por razões óbvias que se prendem com o tempo gasto e com a transcrição das mesmas. Por outro lado, no contexto do estudo de caso, a entrevista revela-se, enquanto oportunidade de exploração do caso, um momento de descrever os acontecimentos relacionados com o tema da investigação.

Consideramos que o número de entrevistas efetuadas foi o número necessário para o estudo em causa, mas também teve em conta o tempo limite de um ano para executar o projeto de investigação e elaborar o respetivo relatório, considerando todo o trabalho de planeamento e condução de entrevistas, possível remediação de encontros cancelados, segundas visitas ou substituição de pessoas que desistam, cuidados que Bell (2008: 146) refere como essenciais para um processo de investigação.

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

Em relação à seleção dos entrevistados optamos por aquilo que Wragg (1984:179) designa por uma “*oportunitary sample*”, ou seja, um conjunto de indivíduos cuja pertinência em entrevistar nos pareceu adequada perante a investigação a que nos propusemos e cuja disponibilidade foi constantemente negociada e conquistada aos poucos, e, por isso, foi uma amostra com seleção ponderada e não representativa.

Selecionamos para entrevistar o Diretor do Agrupamento, o Presidente do Conselho Geral, o Coordenador dos Diretores de Turma, três Coordenadores de departamento, a Coordenadora responsável pela equipa de Autoavaliação, o representante dos pais e Encarregados de Educação e o representante dos alunos, com assento no Conselho Geral.

Quadro 6 - Entrevistas realizadas e perfil dos entrevistados

Código	Data	Entrevistado	Sexo	Idade	Tempo Serviço neste Agrupamento	Categoria Profissional	Departamento	Duração Aprox. Entrevista
E1	06 Agosto 2015	Diretor Escola e Presidente Conselho Pedagógico	M	47	14	Quadro de Agrupamento	Departamento Expressões	-
E2	20 Julho 2015	Presidente Conselho Geral	M	44	13	Quadro Escola	Departamento Expressões	-
E3	04 Julho 2015	Coordenador Departamento	M	53	5	Quadro Escola	Departamento Matemática Ciências e Tecnologia	-
E4	08 Julho 2015	Coordenador Departamento	F	50	15	Quadro Escola	Departamento de Línguas	1,4h
E5	09 Junho 2015	Coordenador Departamento	F	50	13	Quadro Escola	Departamento Ciências Sociais e Humanas	1,5h
E6	09 Junho 2015	Coordenador Diretores Turma	F	55	11	Quadro Escola	Departamento Expressões	-
E7	11 Julho 2015	Coordenador Equipa Autoavaliação	F	41	6	Quadro Escola	Educação Especial	-
E8	06 Junho 2015	Representante Encarregados Educação no CG	F	42	-	-	-	50min
E9	04 Junho 2015	Representante Alunos no CG	M	17	-	-	-	30min

Para realizar as entrevistas, elaboramos previamente um guião comum, todavia adaptado aos atores, aos cargos desempenhados e aos papéis exercidos (apêndices I, II e III), explicitamos o objetivo da entrevista, solicitamos autorização para realizar a audiogravação, garantimos o anonimato e facultamos, posteriormente, o texto da entrevista ao entrevistado para proceder a eventuais correções. A entrevista visava sobretudo captar a perspetiva dos atores selecionados sobre aspetos relativos à missão, visão e valores do agrupamento, na tentativa de uma reconstrução daquela enquanto organização que o permitisse distinguir face a outros; o tipo

de relacionamento que os professores têm entre si e entre estes e o Diretor; o tipo de relacionamento deste com as lideranças de gestão intermédia, com os alunos e com os encarregados de educação; que elementos identificadores do estilo de liderança do Diretor são mais perceptíveis; se o Diretor é um líder pedagógico ou administrativo; o grau de importância dada ao item “resultados” na avaliação externa levada a cabo pela IGEC; os planos de melhoria aplicados e qual os resultados; os critérios de seleção de alunos e de constituição de turmas; as estratégias que usavam para promover o mérito e a excelência escolar e se concordavam sobre a publicitação dos rankings.

Enfim, todo um conjunto de questões, umas mais abertas e outras mais fechadas, decorrentes dos elementos que recolhemos da observação, da informação recolhida em vários suportes documentais e também das conversas informais que se foram estabelecendo.

5. A Observação direta não participante

Trata-se de um “método no sentido restrito baseado na observação visual” que permite ao investigador, sem que este interfira, captar os comportamentos dos indivíduos no contexto de ação. (Quivy & Campenhoudt, 2003:196). O processo de observação permite contemplar detalhada e sistematicamente determinado fenómeno, esta técnica de investigação, entendida como observação científica, apesar de morosa e de consumir muito tempo, uma vez que requer a anotação e descrição do observado, poderá revelar-se decisiva na captação do(s) significado(s) do fenómeno observado.

Assim, os métodos de observação direta são segundo Quivy (2003), “...os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem [...] e em que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 2003:196).

Com efeito, a observação permite captar toda uma comunicação não verbalizada, que poderá ser útil na interpretação do que ocorre, conduzindo, assim, a um conhecimento mais profundo e sistemático da realidade que se observa.

O investigador constitui o principal instrumento de pesquisa e nesta condição, ele “observa os locais, os objetos e os símbolos, observa as pessoas, as atividades, os comportamentos, as interações verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos” (Costa, F., 1999: 132).

No entanto, convém alertar para alguns perigos e desvantagens na utilização desta técnica, pois a observação não participante dos atores em contextos reais não consegue observar diretamente tudo o que se

passa. Na verdade, há elementos que poderão encontrar-se dispersos ou situarem-se a um nível demasiado profundo e, por esse motivo, impossíveis de alcançar. Por outro lado, o observador cria uma relação “emocional” com o objeto, o que poderá originar um certo enviesamento do observado, ou seja, o investigador deixa de observar o que existe, passando a “observar” apenas o que pretende observar. Da mesma forma, as emoções ou “estado de espírito” do observador podem interferir na escolha e organização dos elementos a observar e, conseqüentemente, na interpretação dos factos.

No presente trabalho observámos, uma escola sede de agrupamento e algumas reuniões efetuadas entre o Diretor e os professores. A observação foi direta (presença física da observadora), não participante (distanciamento e não interferência da observadora). Dado o curto período de tempo existente para a investigação, limitámo-nos a observar três reuniões: observamos uma Reunião do Conselho Pedagógico, uma Reunião Geral de Professores sobre o arranque do ano letivo 2015/2016 e uma Reunião Geral de professores presidida pela Coordenadora da Equipa de Autoavaliação coadjuvada pela subdiretora do agrupamento para a apresentação das principais conclusões do “Seminário Internacional sobre Avaliação Externa de Escolas”, este seminário ocorreu no último trimestre do ano letivo em curso. A observação focalizou-se nos comportamentos, nas reações, nas decisões do(s) Diretor(es) e dos Professores. Tratou-se de uma observação focada nestes aspetos e não abrangente.

Nestas reuniões registaram-se imediatamente as informações colhidas, garantindo a sua fiabilidade e explicitando os contextos de observação. É importante não esquecer o efeito da presença do observador nos atores a estudar. Esta é, aliás, um dos inconvenientes desta técnica, ao qual se juntam as dificuldades de registo de muitas situações que podem acontecer durante uma observação. Judith Bell alerta-nos para o grau de dificuldade da observação enquanto técnica de recolha de dados que, na opinião da autora, “pode ser mais fiável que aquilo que as pessoas pensam”, (2008: 161-162) por permitir observar diretamente a atuação das pessoas e confrontar o que dizem com o que fazem. Para se proceder à observação construímos grelhas de registo de observações (Apêndice IV, V e VI) que permitiram recolher dados necessários à resolução do problema. Para participar nestas reuniões, houve um consentimento por parte do órgão de administração e gestão do agrupamento, bem como uma adesão voluntária dos sujeitos participantes nas reuniões. No tratamento destes dados, protegeu-se a identidade dos sujeitos e garantiu-se o anonimato dos observados e a fidelidade dos dados.

6. As Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo

Todas as técnicas de recolha de dados de pouco servirão se as informações recolhidas não forem depois sujeitas à análise. Neste caso, trata-se de uma análise de conteúdo, ou seja, as informações foram

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

sujeitas a “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1997: 42).

Os investigadores qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 1994:49) na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos. Nesta busca profunda de conhecimento da realidade todos os detalhes são importantes (Ludke & André, 1986).

É fundamental que não se confunda análise de conteúdo com análise documental. A análise documental, de acordo com Bardin (1997), trabalha com documentos a partir dos quais se espera colher dados/informação, é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” Bardin (1997: 45). Neste sentido, a análise do Regulamento Interno, do Plano Anual de Atividades e do Projeto Educativo foi, numa primeira fase, feita em tabelas comparativas dos diferentes itens abordados. Ainda a este propósito, Bardin (1977: 45-46), realça o facto do processo de recolha documental se suportar no “propósito de atingir o armazenamento sob a forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de forma a obter o máximo de informação com o máximo de pertinência [...] . a análise documental é, [...] , uma fase preliminar da constituição [...] de uma base de dados”.

A análise dos dados recolhidos centrou-se na recolha de informação sobre a caracterização do agrupamento, descrição da estrutura, dos recursos humanos e dos equipamentos existentes. A análise dos dados recolhidos nos documentos-base da autonomia permitiu a construção de instrumentos de recolha, como foi o caso das entrevistas.

Relativamente à análise de conteúdo, partindo da perspetiva de Bardin (1977: 42) em que, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, a sua realização obedeceu às suas recomendações. Assim, realizada a leitura dos documentos elencados anteriormente, passou-se a um processo de sistematização facilitador da análise. As informações recolhidas através de entrevistas com os docentes com cargos de gestão do agrupamento *Oceanus* foram analisadas por processos de análise de conteúdo.

Após a saída do campo de trabalho é necessário fazer o tratamento de todas as informações reunidas. Como proceder? Recolhida a informação, teremos que passar para o próximo passo que é composto por uma pré-análise, a exploração do material, a inferência e interpretação (Bardin, 1997). Todos os dados recolhidos, provenientes das entrevistas realizadas necessitam de ser organizados, codificados e categorizados,

como referem Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (1997), com o intuito de aumentar a compreensão desses materiais e de permitir a sua apresentação aos outros.

Toda a informação recolhida, foi sujeita à técnica de análise de conteúdo visando a sua redução, com o objetivo de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação. A análise de conteúdo tem como principal objetivo analisar, organizar e interpretar os dados recolhidos, segundo determinadas regras, conduzindo a investigação a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados. De acordo com Vala, o recurso à técnica de análise de conteúdo qualitativa visa “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” (1986:104).

Após a realização das entrevistas, algumas foram gravadas, mas houve casos em que os atores escolares pediram para que a entrevista não fosse gravada, seguiu-se a sua transcrição integral. Devemos salientar que a morosa tarefa de registo e, sobretudo, de transcrição das entrevistas e das notas recolhidas em contexto de observação constituiu uma fase decisiva deste processo. A transcrição da entrevista, apesar de ser um ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado, a transcrição tem que seguir algumas regras de forma a permitir a contextualização dos dados recolhidos. Por isso, optamos por sermos nós a realizar o trabalho da transcrição, pois para além de permitir uma pré-análise dos dados, fundamental para as fases seguintes da investigação, possibilitaria uma melhor restituição das marcas verbais produzidas no diálogo, um melhor acesso à análise das estratégias discursivas do sujeito e à dinâmica de interação entre atores.

Em função da questão que orientou a nossa investigação, da observação e das conversas informais, bem como dos documentos analisados e das entrevistas efetuadas, pretendemos, no último capítulo, apresentar um texto interpretativo, articulando as lógicas e os sentidos dos atores participantes no nosso estudo com o quadro teórico que considerámos relevante mobilizar para fundamentar e sustentar a nossa interpretação. Conscientes de que será sempre um trabalho com algum grau de subjetividade. De acordo com Bardin (1997: 29), todo o investigador espera fazer uma “verificação prudente”, foi também o que esperamos fazer neste trabalho.

7. Caracterização do Agrupamento *Oceanus*

7.1 O local da investigação: O Agrupamento e a Comunidade

O agrupamento de escolas aqui designado *Oceanus*, alvo do nosso estudo, está localizado numa freguesia limítrofe de um Concelho do norte do país.

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

O Agrupamento foi criado em Junho de 2001, e era composto apenas por cinco freguesias, estendendo-se atualmente por uma área de cerca de 78,43 km², 20,7% da área total do Concelho. Após um processo de fusão e reorganização da rede escolar em 2007 e do alargamento da oferta formativa ao ensino secundário (2008/2009), deu-se a anexação do agrupamento vizinho, pelo agrupamento *Oceanus*, passando a ser composto por dezoito freguesias, de características rurais, que se estendem pela zona nordeste do Concelho. (Contrato de Autonomia, 2013: Preâmbulo).

Este é um território extenso, com uma paisagem marcada onde coexistem espaços rurais e naturais com uma urbanização e industrialização difusa. Há igualmente particularidades que decorrem da localização numa zona de transição entre o litoral e o interior.

O agrupamento é rodeado por uma paisagem tipicamente rural e natural não obstante a coexistência de pequenas zonas urbanizadas e aglomerados industriais. Apesar de geograficamente disperso, a ligação entre as diferentes unidades educativas que compõem o agrupamento é facilitada pelas condições dos eixos rodoviários do concelho.

A nível cultural, desportivo e educativo, a população servida pela escola *Oceanus*, encontra nas freguesias pertencentes ao agrupamento e na cidade sede de Concelho, um variado leque de oferta. A oferta desportiva centra-se nas Piscinas Municipais e no Basquete Clube de “ABC” (designação convencional). Para a prática desportiva do futebol são várias as possibilidades já que quase todas as freguesias do agrupamento têm um clube e associações que dinamizam grupos de treino.

A oferta cultural e desportiva centra-se nas associações das freguesias, geradoras de dinâmicas locais ligadas ao desporto e à cultura. A nível cultural existem grupos folclóricos etnográficos, grupos corais e grupos de teatro, a nível desportivo pratica-se futebol, atletismo e hóquei em patins. No que diz respeito a infraestruturas desportivas, quase todas as freguesias possuem campo de futebol, existindo ainda os pavilhões gimnodesportivos da escola sede e o de um dos jardins-de-infância deste agrupamento. No que toca à oferta social na sede de Concelho bem como em algumas freguesias existem centros sociais com resposta ao nível de creches, centros de dia e lar de idosos. A área geográfica do agrupamento está coberto por três creches e por três Centros de dia e lares de idosos. Na cidade sede de Concelho estão estabelecidos o Museu de Olaria e o Museu Arqueológico. A Biblioteca Municipal, o Theatro, a Galeria Municipal de Arte e a Sala de Exposições da Biblioteca Municipal são alguns dos espaços culturais à disposição. (Projeto Educativo, 2014: 5-6).

A população residente nas freguesias cuja resposta educativa é no agrupamento, era à data do último Censo (2011) de 20.044 habitantes, cerca de 16,6% da população do Concelho. Acompanhando a evolução da população no Concelho, o número de habitantes por km², assume valores estáveis na última década, podendo-se inferir que o mesmo padrão se aplica à população residente na área educativa do agrupamento.

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

A atual conjuntura económica e as dificuldades financeiras das famílias têm implicado um aumento dos fluxos migratórios, verificando-se a migração de famílias completas cujos descendentes frequentam o agrupamento ou a existência de famílias em que pelo menos um dos elementos do agregado familiar se encontra a trabalhar no estrangeiro.

Remetendo aos dados recolhidos no Censo de 2011, a atividade setorial da população ativa do concelho assumia valores elevados na indústria transformadora, construção, comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos, agricultura, caça e silvicultura. A agricultura é uma atividade de referência obrigatória no Concelho apontado como o maior produtor de leite nacional e verificando-se a existência de um grande número de explorações agrícolas.

A zona Norte do Concelho é uma zona marcadamente agrícola onde se concentram vários produtores de leite. A indústria transformadora marca a sua presença nos pequenos aglomerados industriais sendo a atividade têxtil a que tem uma presença mais marcante. É também relevante a existência de artífices. Os alunos da escola *Oceanus*, segundo o Projeto Educativo (2014), pertencem, na sua generalidade, a classes sociais de baixos recursos económicos. De entre os encarregados de educação as atividades que assumem uma expressão estatística mais significativa integram as categorias de “Operadores de máquinas (30%), Operários, Artífices e Trabalhadores Similares das Indústrias (13%) e Construção civil (13%)”. (Projeto Educativo, 2014: 7).

Assegurando a prática pedagógica numa área ampla e de relativa dispersão dos diferentes estabelecimentos de ensino em relação à escola sede (a sul do agrupamento), os vinte estabelecimentos têm capacidade e qualidade para responder adequadamente às exigências das comunidades em que se inserem, tendo-se vindo a registar o encerramento gradual de alguns estabelecimentos de ensino em virtude do decréscimo da população em idade escolar de algumas localidades. O quadro a seguir apresentado fornece-nos uma panorâmica global dos alunos que frequentam atualmente o agrupamento.

Quadro 7 - Número de alunos matriculados e avaliados, que abandonaram a escola e que foram transferidos

Ano letivo	Ciclos/Cursos	Matriculados	Abandono	Transferidos
2014 - 2015	1º Ciclo	770	3	13
	2º Ciclo	184	-	-
	3º Ciclo	295	-	4
	10º ano – Ciências e Tecnologias	31	-	1
	11º ano – Ciências e Tecnologias	33	-	-
	12º ano – Ciências e Tecnologias	28	-	-
	Total	1341	3	18

Fonte: Relatório de Avaliação Interna 2º Período ano letivo 2014/2015

Atualmente o agrupamento serve uma população escolar matriculada de 1812 crianças e alunos assim distribuídos: 471 do pré-escolar; 770 do 1º ciclo, 184 do 2º ciclo; 295 do 3º ciclo e 92 do ensino secundário. A sua oferta formativa, contempla cursos científico-humanísticos nos 10º, 11º e 12º anos e, cursos profissionais no 10º ano.

7.1.1. A Identidade do Agrupamento *Oceanus*

O agrupamento procura a sua identidade nas raízes, características e tradições do meio que o envolve e nas crenças e perceções de uma comunidade que procura nos seus serviços uma resposta educativa ajustada às suas necessidades. (Projeto Educativo, 2014/17: 7).

Os valores e as práticas refletidos pelo projeto educativo remete-nos para Deal (1988) e Martin (2002; 2004) que nos apresentam a cultura de uma organização na sua perspetiva integradora e onde esta é percecionada como:

“[...] a solid monolith that is seen the same way by most people, no matter from which angle they see it” (Martin, 2002: 94).

“[...] it consists of patterns of thought, behavior, and artifacts that give meaning to the workplace. Meaning derives from the elements of culture: shared values and beliefs [...] ritual and ceremony, stories, and an informal network of cultural players” (Deal, 1988: 203).

O agrupamento é descrito como uma instituição com voz própria e responsável pelo tipo de formação que proporciona aos seus alunos. Auto denomina-se como sendo “uma cultura de rigor e exigência instituída e apropriada pelos seus membros” e “geradora de um ensino com qualidade”, afirma-se, face à comunidade como “detentora de um projeto que evidencia uma identidade própria e o reconhecimento social. (Projeto Educativo, 2014/17: 7).

Os princípios da dignidade, da liberdade, da democracia, da responsabilidade social, da solidariedade, da tolerância, do trabalho cooperativo como forma de fomentar a fraternidade pessoal e social, da exigência, do rigor surgem neste projeto como sendo os valores mais importantes do agrupamento e que norteiam todas as práticas da organização e dos seus atores. O projeto educativo é, assim, o “ [...] instrumento emblemático da identidade da escola [...] fazendo ressaltar os valores e os objetivos educacionais (e escolares) coletivamente partilhados pelos diversos atores da comunidade educativa (Torres, 2004: 415; itálico da autora).

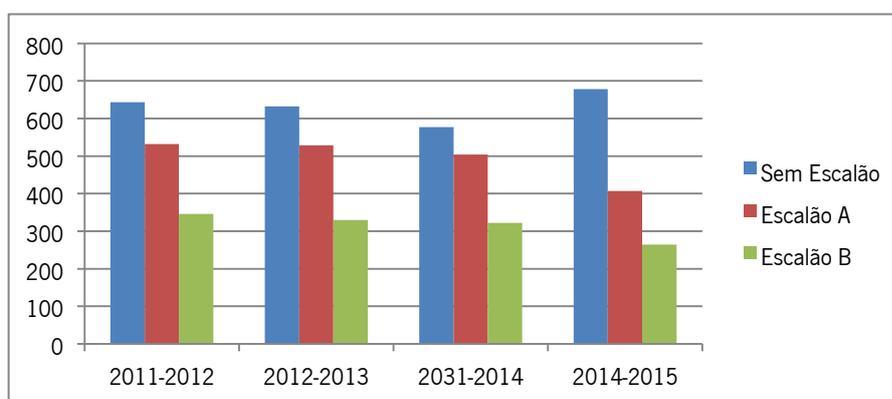
Contudo, a cultura efetivamente vivida no quotidiano do agrupamento pode não coincidir com esta imagem traçada no documento, podendo esta ser apenas a projeção do que realmente se deseja.

7.1.2. O Agrupamento em estudo

O Agrupamento *Oceanus*, celebrou contrato de autonomia com o Ministério da Educação e Ciência em outubro de 2013. Este contrato foi celebrado de acordo com as regras previstas na Portaria nº 265/2012 de 30 de agosto. O Diretor considera que o contrato de autonomia resulta de um longo processo de preparação, estando o agrupamento interessado em cumprir os objetivos a que se propôs.

Como já referimos anteriormente, no presente ano letivo 2014-2015 o agrupamento tem cerca de 1812 alunos. Integrados num meio carenciado, registamos um número significativo de alunos abrangidos pela ASE (Ação Social Escolar), conforme podemos constatar no gráfico que se segue.

Gráfico 1 - Distribuição do número de alunos pelos escalões da Ação Social Escolar



Fonte: Projeto Educativo 2014-2017

A educação e o ensino são assegurados por 126 docentes, dos quais 86,5% pertencem aos quadros. Do relatório elaborado pela IGEC (2012) destacamos as apreciações relativas aos domínios Resultados, Prestação de Serviço Educativo e Liderança e Gestão.

No domínio Resultados, a análise da evolução dos resultados no último triénio, na sequência da Avaliação Externa do Agrupamento ocorrida em 2008, revela uma tendência descendente nas percentagens de classificações positivas das provas de aferição do 4º ano, em concordância com a tendência nacional, mas sempre com valores superiores à mesma. Nas provas de aferição do 6º ano, observa-se também uma tendência descendente, mas apenas em Língua Portuguesa se mantêm, no triénio, superiores aos valores homólogos nacionais. As médias das classificações obtidas nos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano apresentam tendência decrescente, atingindo valores negativos no último biénio e inferiores aos nacionais, em 2011. Registe-se que na avaliação externa levada a cabo pela IGE em 2008, a

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

classificação atribuída neste domínio, foi Suficiente, observando-se no 2º ciclo avaliativo (2012) uma evolução positiva mas em linha com o esperado.

Em 2011, ano de conclusão do primeiro ciclo de estudos do ensino secundário, atentos aos dados constantes no perfil de escola e aos recolhidos pelo órgão de administração e gestão verifica-se que nos cursos científico-humanísticos as médias dos exames nacionais nas disciplinas bienais e trienais foram, em todos os casos, superiores aos referentes nacionais e as mais elevadas do Concelho.

As taxas de conclusão dos Cursos Profissionais apresentam valores muito significativos e as taxas de conclusão de curso de educação e formação foi de 100%.

A análise e a reflexão sobre os resultados escolares nos diferentes níveis de educação e ensino assumem um carácter sistemático e consolidado. Os registos periódicos da evolução das aprendizagens e os progressos dos alunos, são dados a conhecer aos encarregados de educação e objeto de reflexão nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. (Relatório Avaliação Externa, 2012: 3)

As taxas de abandono escolar, de uma maneira geral têm diminuído, sendo mesmo nulo no ano letivo 2010/2011, em resultado da implementação de medidas complementares e integradas com a diversificação da oferta educativa. Relativamente aos resultados sociais, o agrupamento evidencia um investimento sistemático e determinado na educação para os valores, “é manifesta a existência de disponibilidade e abertura para que os alunos expressem as suas opiniões e defendam os seus interesses junto dos docentes titulares de turma, diretores de turma e dos elementos do órgão de gestão e administração.” (Relatório Avaliação Externa, 2012: 4)

A ação do agrupamento “tem produzido um impacto, em regra, em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados sendo alcançados resultados muito positivos ao nível do desenvolvimento cívico e do comportamento dos alunos”. (Id.: 4).

O relatório refere ainda, que têm sido desenvolvidas ações com impacto positivo na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos, bem como nos resultados sociais, justificando assim a atribuição da classificação de Bom no domínio Resultados em 2012.

No domínio Prestação do Serviço Educativo “reconhecem-se práticas organizacionais generalizadas e eficazes de ensino e de avaliação o que justifica a atribuição da classificação de Muito Bom”. (Relatório Avaliação Externa, 2012: 6)

No domínio Liderança e Gestão reconhece-se a existência de uma “liderança assertiva, disponível e com capacidade de partilha de responsabilidades, evidências de práticas eficazes de gestão escolar, com impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos”. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos

em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes, justificando assim a atribuição da classificação de Muito Bom no domínio Liderança e Gestão. (Relatório Avaliação Externa, 2012: 8)

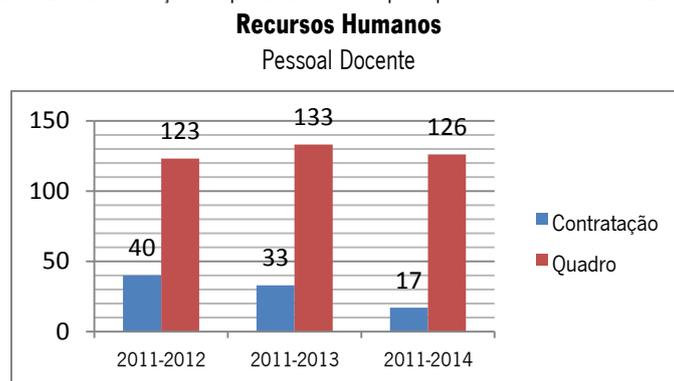
Dos pontos fortes apresentados neste relatório, destacamos apenas três, por se relacionarem com a problemática em estudo: o sucesso académico dos alunos do 1º ciclo do ensino básico e as médias das classificações obtidas nos exames nacionais do ensino secundário; a monitorização consistente dos resultados das avaliações internas e externas, que tem proporcionado a realização de ações de sensibilização interna para a reflexão e enriquecimento das práticas; o processo de autoavaliação contínuo que tem permitido a definição de estratégias mobilizadoras da melhoria do Agrupamento, com reflexos positivos na organização e gestão pedagógica.

A equipa de avaliação entende que as áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para melhoria são os seguintes: “Os resultados escolares dos alunos do 3º ciclo que registam um decréscimo acentuado no último triénio; a análise e divulgação dos resultados dos cursos profissionalizantes e a elaboração e divulgação junto da comunidade educativa de planos de melhoria estruturados. Apesar de se incluir também, nos aspetos a melhorar os processos de acompanhamento e supervisão da prática letiva, no relatório é reconhecida a sua existência informal, nomeadamente ao nível dos departamentos é desenvolvido um trabalho marcado pelo espírito colaborativo e de partilha na construção conjunta de diversos materiais, mas sem prática instituída de supervisão da prática letiva.

7.1.3. Os Recursos Humanos

Ao longo dos últimos anos o agrupamento *Oceanus* tem assistido a uma maior estabilidade no corpo docente. A maior parte dos docentes é do quadro de nomeação definitiva, sendo que só um reduzido número não tem a sua continuidade assegurada no agrupamento. De acordo com o Projeto Educativo (PE), “considerando ainda um cenário de vínculo plurianual, ficam criadas condições de um trabalho estável, potenciando uma planificação estratégica a longo prazo e o desenvolvimento de um projeto sólido e contínuo”. (2014: 7)

Gráfico 2 – Distribuição do pessoal docente por tipo de vínculo com o MEC



Fonte: Projeto Educativo 2014-2017

Ainda de acordo com o PE, a assiduidade dos professores tem níveis bastante satisfatórios. Contribui para este facto, em certo sentido, a preocupação dos responsáveis na elaboração de horários com um equilíbrio na distribuição dos tempos letivos e a possibilidade de trocar tempos letivos com os demais professores do conselho de turma ou grupo de recrutamento. Os níveis de assiduidade garantem ainda a possibilidade da escola gerir a ausência dos professores prevendo uma ocupação dos alunos nos espaços disponibilizados na escola.

Atualmente o Regulamento Interno do *Oceanus* prevê sete departamentos curriculares:

Pré-escolar e primeiro ciclo – integram as atividades no pré-escolar e primeiro ciclo, respetivamente;

Expressões – integram as áreas disciplinares de música, educação física, educação visual, educação tecnológica;

Matemática, Ciências e Tecnologias – integram as áreas disciplinares de matemática, ciências naturais, biologia e geologia, física e química e tecnologias da informação e comunicação;

Línguas - integram as áreas disciplinares de português, inglês e francês;

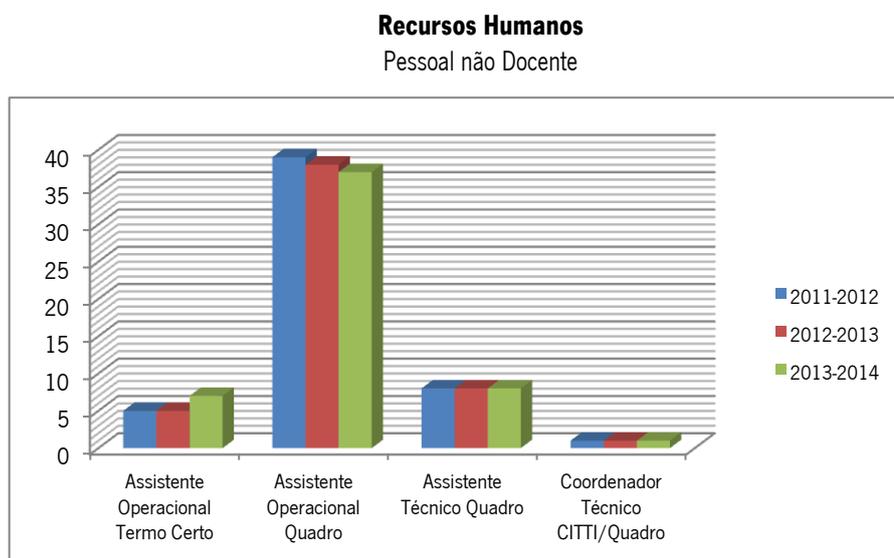
Ciências Sociais e Humanas – integram as áreas disciplinares de história, geografia, história e geografia de Portugal, filosofia, psicologia, ciências económicas e educação moral e religiosa católica;

Educação Especial – articula com todos os departamentos com o objetivo de dar respostas educativas adequadas aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais resultantes de limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social que implicam a mobilização de serviços especializados para promover o seu potencial de funcionamento biopsicossocial, exigindo a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como tecnologias de apoio.

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

Ao nível do pessoal não docente, no agrupamento *Oceanus*, está assegurado um rácio alunos/funcionários situado nos 41 alunos ou mais por cada assistente operacional, rácio considerado “pouco satisfatório” tornando assim mais difícil “a execução dos níveis de eficácia pretendidos”. (PE, 2014/17: 8)

Gráfico 3 - Distribuição do pessoal não docente pelo tipo de vínculo com o MEC



Fonte: Ficheiros de pessoal docente, fornecidos pelos Serviços de Administração Escolar do Agrupamento de Escolas *Oceanus*

Este contexto é atenuado pelo facto de se tratar de um grupo de funcionários que têm alguns anos de experiência na escola. No que respeita ao pré-escolar e, sobretudo, ao nível do 1º ciclo, são evidentes as dificuldades em assegurar um quadro de pessoal estável e em número suficiente. Para colmatar este problema têm-se desenvolvido esforços de diálogo e colaboração com as associações de pais e Câmara Municipal. (PE, 2014: 8).

7.1.4. Os Recursos materiais e equipamentos

De acordo com o PE, os recursos existentes “asseguram a prática pedagógica numa área ampla e de relativa dispersão dos diferentes estabelecimentos de ensino em relação à escola sede (a Sul do *Oceanus*), os 16 estabelecimentos (6 JI’s; 3 EB1’s; 6 EB1/JI’s e 1 EBS – escola sede), respondendo às exigências da comunidade em que se inserem” (2014: 8). O agrupamento vê a sua dispersão e os constrangimentos que daí advêm, colmatados pela deslocação com regularidade “às unidades educativas pelos elementos da direção e pela continuidade no reforço dos sistemas de comunicação não presencial (e-mail, página Web do AEVT e mais recentemente a implementação da comunicação através da plataforma Office365)”. (PE, 2014: 8) É de

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

salientar também no seu PE o reforço e promoção da disponibilidade para receber representantes locais, associações de pais e juntas de freguesia locais, a fim dos mesmos participarem nos órgãos de gestão.

Consta ainda no PE que o acompanhamento pedagógico de 5 níveis de ensino (pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário), acrescido de ofertas formativas de vertente profissionalizante, constitui uma riqueza na medida em que torna possível uma efetiva articulação vertical nas passagens de cada nível de ensino, bem como uma diversificação da oferta formativa, potenciando todo o projeto pedagógico do Agrupamento para o desenvolvimento das competências do ensino básico. É assumido no entanto como constrangimento e condicionante de gestão pedagógica e estratégica, o facto de parte das freguesias servidas pelos nossos estabelecimentos de ensino apenas integrarem o nosso projeto educativo durante o pré-escolar e 1º ciclo. No sentido de dar continuidade ao percurso dos alunos, são promovidas pelo agrupamento e pela entidade semiprivada onde os alunos fazem prosseguimento de estudos estratégias de articulação pedagógica.

O PE refere ainda que de acordo com a carta educativa, o *Oceanus* “tem desenvolvido um trabalho de intervenção e recuperação das unidades educativas, verificando-se um nivelamento positivo da qualidade, diversidade e segurança dos estabelecimentos de ensino que estão sob a tutela camarária. No contexto da ocupação plena dos alunos e de apoio às famílias, foram criadas condições físicas que permitem assegurar as refeições aos alunos, bem como uma diversificação dos espaços pedagógicos, com correspondente apetrechamento com material, nomeadamente ao nível das Bibliotecas Escolares, dos espaços para o desenvolvimento da atividade física e da ligação de todas as escolas básicas a uma rede de internet de banda larga. Acresce o facto de que a partir da escola sede, é gerido um centro de recursos educativos que serve todos os estabelecimentos de ensino.” (PE, 2014: 9).

A Escola Básica e Secundária *Oceanus*, designação dada também à escola que é sede do Agrupamento, tem dois edifícios - um destinado ao ensino pré-escolar e 1º ciclo e outro destinado aos restantes ciclos e ensino secundário.

Todas as salas de aula, laboratórios, salas de seminário, de trabalho, informática, biblioteca, sala de professores, sala de convívio dos alunos, cantina e espaços administrativos têm luz direta. Os laboratórios e o ginnodesportivo estão bem apetrechados.

Para dar resposta “às exigências do desenvolvimento curricular dos alunos e da gestão do agrupamento, a escola sede tem equipamentos diversos que apoiam a atividade docente e os próprios alunos. O esforço de gestão tem-se traduzido ainda na aquisição de novos equipamentos (como o aquecimento instalado), sistemas informáticos (rede sem fios e rede fixa nas salas de aula) ou a aquisição de projetores multimédia e quadros interativos, uma biblioteca bem equipada (integrada na Rede de Bibliotecas Escolares), recursos didáticos diversificados e melhoramento dos espaços de atendimento e convívio dos alunos. O espaço

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

envolvente é alvo de cuidados intensivos de manutenção nomeadamente os jardins e a pintura exterior do edifício.” (PE, 2014: 9)

7.1.5. Os Órgãos de direção, administração e gestão

A administração e gestão, do agrupamento *Oceanus*, é assegurada pelos órgãos que estão consignados na lei, de resto como consta do art.º 6, do Regulamento Interno (RI) e apresenta a sua estrutura organizacional considerando o Conselho Geral (CG) como o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola.

O CG é constituído por 19 membros, distribuídos da seguinte forma: 7 representantes do pessoal docente, 2 representantes do pessoal não docente, 2 representantes dos pais encarregados de educação, 3 representantes do município; 3 representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural; científico e desportivo; 2 alunos, maiores de 16 anos, preferencialmente de percursos curriculares diferenciados e por fim, pelo Diretor que participa nas reuniões do conselho geral, sem direito a voto. (art. 8 do RI).

Quadro 8 - Perfil dos Professores do Conselho Geral (2014/2015)

Professores do CG	Idade	Sexo	Grupo	Tempo Serviço (anos)	Área de Residência	Observações
Presidente do CG Professor 1	44	M	Ed. Tecnológica	21	Concelho	Antigo Presidente da Assembleia de Escola
Professor 2	41	F	História	18	Capital Distrito	Pertencia à Assembleia Escola
Professor 3	57	F	Dep. 1º Ciclo	34	Concelho	Pertencia à Assembleia Escola
Professor 4	40	F	Ed. Física	17	Freguesia	Pertencia à Assembleia Escola
Professor 5	66	M	História	36	Concelho	Pertencia à Assembleia Escola
Professor 6	44	F	Geografia	19	Concelho Próximo	Pela 1ª vez
Professor 7	57	F	Dep. Pré-escolar	28	Concelho	Pela 1ª vez

Fonte: Ficheiros de pessoal docente fornecidos pelos Serviços de Administração Escolar do Agrupamento de Escolas *Oceanus*

Pela observação do quadro 8, constata-se que, à exceção de um elemento, todos ultrapassam os 40 anos de idade, registando uma média de idades a rondar os 49 anos; são maioritariamente do sexo feminino; a maioria ultrapassa claramente, os 20 anos de serviço; 6 elementos residem no Concelho ou em freguesias do

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

mesmo, 1 elemento reside num Concelho a cerca de 25Km de distância e que 5 dos membros transitaram da antiga Assembleia de Escola.

O órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, é constituído pelo Diretor, que é coadjuvado por uma subdiretora e 3 adjuntos.

O quadro 9 a seguir, mostra-nos que quase todos os elementos possuem experiência na gestão da escola, todavia apenas o seu Diretor é detentor de formação na área de administração educacional; a média de idades é cerca de 44 anos; existem mais elementos do sexo masculino do que do sexo feminino; todos os elementos são casados e apenas um do sexo masculino não o é; há quatro Grupos de Recrutamento representados; o adjunto 3 permanece vinculado ao quadro de zona pedagógica; a maioria dos elementos residem no Concelho e todos possuem 14 ou mais anos de serviço.

Quadro 9 - Composição do Órgão de Administração e Gestão (2014/2015)

Cargo	Sexo	Idade	Residência	Estado Civil	Habilitações	Grupo	Cat.	T. Serviço	Observações
Diretor	M	47	Capital Distrito	Casado	Mestrado	Ed. Física	QA	18	Presidente do Conselho Diretivo/executivo desde 2002. Diretor desde 2009 especialização em Administração Educacional.
Subdiretor	F	37	Cidade Próxima	Casada	Lic.	Mat	QA	14	Subdiretor desde 2013
Adjunto 1	M	40	Concelho	Casado	Lic.	Ciências Sociais	QE	17	Adjunto de Direção desde 2013
Adjunto 2	M	55	Concelho	Casado	Lic.	1º Ciclo Ensino Básico	QE	35	Adjunto de Direção desde 2013
Adjunto 3	M	40	Concelho	Solteiro	Lic.	Mat	QZP	17	Adjunto de Direção desde 2013

Fonte: Ficheiros de pessoal docente fornecido pelos Serviços de Administração Escolar, do agrupamento de escolas *Oceanus*; observação não participante.

O Conselho Pedagógico (CP), com funções de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e continua do pessoal não docente, tem como novidade introduzida pelo Dec. Lei 137/2012, a sua nova constituição ser de carácter estritamente profissional, confinando a sua constituição apenas aos docentes, deixando de fora a participação de pais e alunos, num órgão que é presidido pelo Diretor.

Segundo o RI, o conselho pedagógico “reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respetivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus

Capítulo III – A natureza da investigação e metodologia

membros em efetividade de funções ou sempre que um pedido de parecer do Conselho Geral ou do Diretor o justifique.” (Artº30 ponto 1 do RI).

O Conselho Administrativo (CA) é composto pelo diretor que o preside, por um adjunto e pelo chefe dos serviços administrativos, é o órgão deliberativo em matéria administrativo financeira do agrupamento, nos termos da legislação em vigor.

Se compararmos o Decreto-Lei 75/2008 ao RI do Agrupamento *Oceanus*, ao nível da organização e gestão, verificamos que este quase que se resume a um parafrasear do Decreto-Lei, não se registando a atribuição de mais competências para além daquelas legalmente previstas, o que a torna num Agrupamento semelhante a tantos outros.

Os Serviços de Psicologia e Orientação, o SASE e Sala de Estudo constituem-se como serviços especializados de apoio educativo.

O Agrupamento oferece um elevado número de atividades de enriquecimento educativo a fim de contribuir para a “formação pessoal e social dos seus alunos”, incluindo aquelas que são organizadas no âmbito da Biblioteca Escolar, do Gabinete de Saúde Escolar, do Desporto Escolar, de Projetos e dos Clubes. No ano letivo 2014/2015 “estão implementados neste agrupamento vários projetos dos quais destacamos:

- Promoção e Educação para a Saúde em Meio Escolar (PES);
- Promoção de Alimentação Saudável em Saúde Escolar (PASSE e PASSEzinho);
- Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE);
- Programa Nacional de Promoção da Saúde Oral;
- Plano Nacional de Leitura (PNL);
- Aprender Compensa;
- Desporto Escolar com várias modalidades;
- Jornal Escolar “Escola Ativa”;
- Web Rádio;
- A Magia da Linguagem;
- Aprender TIC@ndo;
- Projeto de Educação para a Cidadania Ambiental (PECA);
- Clube das Tecnologias e Inovação (Robótica) (CTI);
- Teatro e Dança;
- MAIS desporto para MAIS sucesso;
- Clube de Xadrez; entre outros.” (PE, 2014: 32).

7.1.6. O Projeto Educativo

O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento *Oceanus*, para o triénio 2014-2017, foi elaborado a partir da designação de “um grupo de trabalho”, no seio do CP, “que procedeu por sua vez à auscultação dos diversos departamentos curriculares, conselhos de turma e diversos membros da comunidade educativa. Partindo de uma reflexão e avaliação de anteriores documentos e da clarificação do novo plano de ação, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, “constitui-se como um instrumento institucional da organização e gestão de médio e longo prazo”. Foi realizado e incluído o “diagnóstico interno e externo da situação do Agrupamento” e pretende ser um instrumento que “expressará as decisões estratégicas coletivamente assumidas, sistematizará os fins e objetivos estratégicos da instituição, assegurando-lhe um caráter agregador das suas dinâmicas consubstanciadas no Plano Anual de Atividades e reguladas no Regulamento Interno”. (PE, 2014: 4)

O PE reflete as condicionantes decorrentes do meio envolvente e da cultura organizacional do Agrupamento construído ao longo da sua existência e, como tal, é o reflexo da sua própria identidade.

A preocupação principal que transparece, segue uma lógica de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, em detrimento daquelas mais associadas à qualidade do serviço educativo plasmado pela produção de resultados.

Desde o início do estudo preocupamo-nos com os princípios éticos que deveriam nortear a investigação, estando atentos às questões do anonimato e da confidencialidade, procurando espelhar as percepções de cada participante mantendo a sua autenticidade.

No capítulo seguinte passaremos à apresentação e análise da informação recolhida tendo em conta os objetivos que nortearam o nosso estudo.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PERCEÇÕES DOS ATORES ESCOLARES SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA DO DIRETOR NA PRODUÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

1. Apresentação e discussão dos dados

Tendo como principal preocupação procurar algumas respostas que nos permitam alcançar os objetivos definidos, e que nos ajudarão a solucionar o problema central desta investigação, apresentamos ao longo deste capítulo a nossa análise, interpretação e discussão dos elementos recolhidos através do dispositivo metodológico montado que tem suporte no método de análise de conteúdo categorial proposto por Bardin (1977). Sublinhamos a palavra suporte dado que, nesta apresentação e interpretação de dados são apenas levadas em conta algumas técnicas, como a categorização (que construímos com base na análise lexical), e indicações propostas pela autora, facto que nos aproxima do seu método mas que não o completa, tão pouco lhe obedece criteriosamente à totalidade dos procedimentos sugeridos, por falta de conhecimentos da nossa parte.

É com referência a uma citação de Bardin que justificamos a nossa escolha metodológica: segundo a autora “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos) extremamente diversificados” (2011: 15). Tendo em conta que Bardin explica a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, optamos por seguir as linhas orientadoras do seu método, sem no entanto o explorar na sua globalidade, dado que os discursos resultantes da nossa recolha de dados se mostravam bastante diversificados, contendo, inclusivamente, respostas obtidas a perguntas efetuadas a apenas um, ou a um grupo de dois, respondentes.

A análise que apresentamos a seguir é, então, o resultado do processo de agrupamento das mensagens provenientes das entrevistas e da análise dos significados (análise temática), sendo que estas foram agrupadas em diferentes categorias, através de um processo que comportou duas etapas, o inventário, ou seja o isolamento dos membros, e a classificação, a repartição dos elementos com vista à organização das mensagens. Para codificar as respostas elaboramos um sistema de categorias que, no nosso processo de estudo, resultou na classificação analógica e progressiva dos elementos em que as categorias finais foram o resultado do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca, tendo sido depois definido o título concetual de cada categoria (Bardin, 1997).

Assim, foram construídas categorias que nos permitiram perceber as dimensões qualitativas de todas as variáveis que constituíram a nossa abordagem de recolha, tendo sido consideradas as características das boas categorias como a exaustividade, exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade (Bardin, 1977).

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

A construção das categorias consistiu no desmembramento do texto das entrevistas em categorias agrupadas analogicamente e fundamenta-se no facto de, de acordo com Bardin (2010), constituir a melhor alternativa para estudar valores, opiniões, atitudes e crenças a que acedemos através de dados qualitativos. O processo de construção das categorias teve por base a identificação da repetição de significados mas também levou em conta a subjetividade do pesquisador, consubstanciada no guião das entrevistas e no referencial teórico.

No nosso estudo a análise de conteúdo às entrevistas realizadas resultou em 17 categorias de terceira ordem, 26 categorias de segunda ordem e 92 categorias de primeira ordem. Todas elas foram organizadas na tabela que pode ser consultada em apêndice IX donde resultou o quadro síntese, representativo das categorias de 3ª ordem e dos conceitos norteadores, que apresentamos a seguir:

Quadro 10: Categorias e conceitos norteadores - A ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares dos alunos

Categoria inicial	Conceitos norteadores
Caracterização do Agrupamento <i>Oceanus</i>	Traços identitários
	Componente relacional entre professores
Organização Pedagógica	Políticas/orientações e critérios para a constituição de turmas
	Crítérios adotados na distribuição do serviço docente
	Mobilização dos intervenientes no processo de <u>melhoria de aprendizagens</u>
	Supervisão da componente pedagógica
	Promoção de momentos de reflexão e debate
Avaliação global dos resultados obtidos pelo agrupamento	A perceção face aos resultados
	Perceção dos atores externos
Liderança e resultados escolares	Perceção dos atores externos
Evolução dos resultados	Evolução contínua
Fatores favorecedores/desfavorecedores de resultados	Fatores favorecedores de resultados
	Fatores internos
A influência do diretor e das lideranças intermédias	Influência da ação do diretor
	Influência das lideranças intermédias
Diferencial entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa	Significado da diferença entre os valores dos resultados internos e externos

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

Avaliação externa da IGEC	Resultado e reflexo na qualidade
	Pontos fracos e pontos de melhoria
Ranking das Escolas	O impacto no agrupamento
Os “terrores da performatividade”	Sentimentos de pressão para a apresentação de resultados
Visão e valores do agrupamento	O Projeto Educativo
Mérito e excelência	Estratégias de promoção
Líder pedagógico ou um líder administrativo	Prevalência no agrupamento
Avaliação dos resultados e ações estratégicas	Tempo e ações estratégicas
Os encarregados de educação e a escola	Participação
O que mudava na organização pedagógica deste agrupamento	Se mandasse por um dia

1.1 Tratamento de resultados - A inferência e a interpretação

Damos início à análise das entrevistas realizadas com o isolamento e classificação de dados, para assim conseguir, através do método da condensação, uma representação simplificada dos dados naturais, que foram classificados a partir da investigação do que cada elemento tem em comum. Procedemos então ao inventário através do isolamento dos elementos e à classificação, repartindo os elementos para poder proceder à organização das mensagens.

Quadro 11 – Identificação dos atores entrevistados

Código	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Entrevistado (E)	Diretor	Presidente CGI	Coordenador Departamento	Coordenador Departamento	Coordenador Departamento	Coordenador Diretores Turma	Coordenador Equipa Autoavaliação	Representante Encarregados Educação no CG	Representante Alunos no CG

1.1.1 As marcas identitárias do agrupamento

As informações recolhidas por intermédio das entrevistas concedidas e da referenciada categorização das mesmas permitiram a obtenção dos dados que favoreceram a construção da caracterização identitária do agrupamento que agora passamos a analisar.

Quando questionados sobre a identidade do agrupamento, as opiniões dos atores apresentam-se diversificadas, embora quase todos os entrevistados tenham apontado como característica distintiva “a gestão e a liderança” (E2; E4; E6; E8).

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

Na opinião do Presidente do Conselho Geral para além da “capacidade de liderança do Diretor” que “marca e imprime do ponto de vista prático diferenças em relação a outros agrupamentos”, a identidade do agrupamento também está relacionada com uma “oferta educativa (curricular e não curricular) diversificada e adequada tanto ao perfil como à expectativa individual de todos os alunos...” (E2).

Outra das características que marcam os traços identitários do agrupamento é o meio onde está inserido. A maior parte dos entrevistados refere-se à existência de “alunos do meio rural, com baixas expectativas ao nível do percurso académico e com pouca autoestima... oriundos de famílias com poucos recursos financeiros, onde o investimento na educação não é prioritário. É um agrupamento muito marcado pela ruralidade, pelo meio social em que se insere” (E3). Esta questão de identidade incontornável e donde derivam outros importantes aspetos caracterizadores, nomeadamente o acesso dos alunos a ofertas educativas e culturais externos ou a percepção que os pais têm da importância da escola é saliente nas respostas de vários respondentes sendo que, junto destes, definimos unidades de registo e de contexto bastante demonstrativas desta opinião: “é um meio bastante rural” (E3); “por ser um meio mais humilde, os alunos não têm tantas capacidades económicas” (E6); predominando alunos de uma classe socioeconómica baixa.” (E7). Desta realidade, e na opinião de outros respondentes revela-se uma outra marca de identidade que é o facto dos “alunos serem humildes”, tal como lembrou o docente e coordenador do departamento E4 e até mesmo “mais educados do ponto de vista da disciplina cívica e moral”, e também “a nível de comportamento (...) menos indisciplinados” como se refere o coordenador dos diretores de turma.

Do conjunto das respostas obtidas relativamente às questões identitárias que se demarcam no agrupamento *Oceanus* parece-nos interessante destacar a resposta da entrevistada E5, docente e coordenadora de departamento, que atribui ao agrupamento o traço identitário de “cumpridor” referindo-se, diretamente, ao conjunto dos atores educativos do agrupamento, e em que se incluem os alunos. De acordo com a resposta obtida junto desta responsável podemos aferir que, a característica de “cumprimento” é identificada, como também valorizada, o que, de um modo subentendido, confere valor e importância ao papel que o órgão de administração e gestão escolar desempenha no espaço. Esta última ideia sobressai também da resposta registada junto do respondente E4, docente e coordenador de departamento, que referiu que a liderança do agrupamento é “efetivamente bastante exigente” (E4).

Para destacar este apontamento transcrevemos parte das palavras da respondente E5: “eu acho que é um agrupamento com muitas diretrizes em que toda a gente cumpre... a ideia geral é que a maioria cumpre tudo o que é determinado pelo superior, acho que toda a gente é muito cumpridora... acho que é uma das características tanto do corpo docente, funcionários e alunos, essa é uma característica deste agrupamento”

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

(E5). Através do presente registo denota-se que a dimensão racional da burocracia está bem patente, de notar também que o mesmo respondente aponta ainda o facto de se tratar de um agrupamento com “muitas diretrizes” sugerindo-nos a “importância das normas abstratas e das estruturas formais”, que caracterizam as organizações burocráticas. (Lima, 2003)

1.1.2 Relações que os professores estabelecem entre si (individualista, cooperativo, competitivo ou conflitual)

Interrogamos os atores educativos sobre como classificavam a relação que os professores estabelecem entre si, se eram do tipo individualista, cooperativo, competitivo ou conflitual.

A primeira evidência que se retira dos dados obtidos à pergunta com que visávamos caracterizar as relações estabelecidas entre os professores tem destaque na resposta do entrevistado E6, o coordenador dos diretores de turma, na medida em que esta se apresenta com uma posição contrária a todas as outras respostas. De facto e de um ponto de vista geral parece ser unânime a opinião de que as relações que se estabelecem entre os professores que lecionam no agrupamento é bastante cooperativa sendo que alguns entrevistados relatam mesmo a experiência de partilha de testes de avaliação, no entanto, no conjunto das sete respostas registadas, dado que esta questão em particular não foi colocada aos representantes dos encarregados de educação e dos alunos, um entrevistado sustenta exatamente a ideia contrária, sublinhando que “no aspeto meramente profissional, não existe verdadeiramente uma cultura de colaboração efetiva e produtiva, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho em sala de aula, onde impera o individualismo.” (E6).

Todos os outros respondentes têm percepções completamente contrárias tal como demonstramos a seguir: “Considera-se um ambiente de colaboração para a superação das dificuldades e execução das tarefas atribuídas” (E1); “essencialmente de respeito mútuo e cooperante...”(E2); “há muita partilha, há muita colaboração” (E3); “Toda a gente trabalha em conjunto... prepara aulas, prepara materiais, prepara atividades, testes em comum.” (E4); “os professores de quase todas as disciplinas fazem testes em conjunto... dão o mesmo teste. Há partilha de materiais” (E5); “cada vez mais os professores a trabalhar em conjunto. Por exemplo, partilham materiais” (E7).

Do ponto de vista da análise categorial a evidência pautada pelos dados registados subscreve o espírito de partilha que se vivencia entre os professores, apontando para a existência de uma cultura de

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

colaboração efetiva entre os pares, no entanto, e apesar de se tratar apenas de uma opinião de um inquirido, esta não deixa de ser significativa uma vez que expressa uma posição radicalmente oposta à da maioria e que, por isso, evidencia uma maior expectativa quanto à colaboração entre professores em relação àquela que, de facto, ocorre.

1.1.3 Políticas ou orientações e critérios para a constituição de turmas

A não consonância de discurso entre os entrevistados regista-se também no conjunto de dados aferidos acerca da forma como se constituem as turmas sendo que, à primeira vista, os respondentes, parecem valorizar as questões de origem geográfica dos alunos como critério principal para a execução desta tarefa mas, numa observação um pouco mais atenta denota-se que este argumento se desvanece junto de alguns respondentes, que atribuem a prioridade aos critérios de natureza pedagógica e outros respondentes, chegam mesmo, a negar esses critérios e a afirmar que as turmas são elaboradas em função das notas dos alunos para que assim se consigam criar turmas de alunos bons, alunos médios e alunos maus. Assim, no contexto geral, registamos que existem opiniões diferenciadas entre as respostas registadas sendo que, apesar de se notar que os entrevistados não são coincidentes no seu discurso é também possível que os diferentes critérios para a constituição de turmas possam coexistir.

O entrevistado E1, o Diretor, sustenta na sua resposta que: “Primamos pela constituição de grupos/turmas heterogéneas no seu desempenho e no respeito pela continuidade pedagógica e origem geográfica.” (E1) e a sua opinião encontra eco junto dos entrevistados E3, E4 e E5. No entanto já se denota uma especificação de opinião junto do respondente E4 que alega que depois do 5.º ano a prioridade deixa de ser o lugar e a escola de origem do aluno para dar espaço à disciplina e ao comportamento dos alunos. Neste caso e, segundo se depreende por via da opinião manifesta pelo entrevistado, a orientação e os critérios que visam regular a constituição das turmas tem também como ponto de atenção a necessidade de manter as turmas homogéneas em termos comportamentais.

Esta diversidade de respostas registadas junto dos responsáveis escolares acerca de uma prática normal para uma escola mais democrática, com mais equidade e promotora de igualdade de oportunidades, não pode deixar de ser sublinhada, assim como também importa que se dê o devido destaque às respostas que conferiram dados que, independentemente das especificações referidas, nos permitem identificar o sentido de orientação pela procura do bem-estar dos alunos e pelo favorecimento da inserção dos mesmos no seio escolar pela via das ligações que têm em comum, sobretudo o facto de serem oriundos da mesma localidade.

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

Esta forma de organizar as turmas e que, em certa medida, reduz a heterogeneidade entre os alunos, pode ter uma razão positiva nos seus fundamentos, nomeadamente o facto de manter reunidos num mesmo grupo alunos oriundos dos mesmos grupos socioculturais e assim promover o sentimento de integração e apoio entre os pares, mantendo eventuais amizades e laços de solidariedade que normalmente são justificados pelo facto de se ser vizinho. No entanto, e como se sabe já que foi amplamente retratado por Cortesão (1998) em “O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas”, as cidades e as localidades estão, frequentemente, estratificadas em bairros sendo que nuns habitam famílias estáveis financeiramente e noutros residem famílias pobres. Assim, partindo da ideia de que a homogeneidade já é uma realidade fora do contexto escolar, o critério de constituição de turmas por via da área de residência pode não ser uma boa estratégia dado que se continua a promover a agregação social dentro do espaço da sala de aula.

A análise deste parâmetro da constituição de turmas revela que o tema não tem sido alvo de discussões ou até mesmo de grande reflexão no agrupamento *Oceanus* podendo vir a ser encarada de forma diferente dado que a segregação social é um facto que pode derivar de uma má análise da forma de constituição de turmas e quase sempre contrários à necessidade de formar turma heterogéneas uma vez que a heterogeneidade é fonte de desenvolvimento e enriquecimento mútuo (Cortesão, 1998).

1.1.4 Critérios adotados na distribuição do serviço docente

No âmbito das entrevistas realizadas três questões tiveram como único recetor o Diretor do agrupamento dado que através destas se objetivava recolher dados que correspondiam diretamente ao exercício da sua função. Através da primeira questão que se enquadra nestes parâmetros visávamos identificar quais os critérios adotados na distribuição do serviço docente e também perceber se o Diretor tinha alguma preocupação específica com a atribuição dos professores às disciplinas que, em função do ano de escolaridade estão sujeitas a exames nacionais. A resposta obtida junto deste responsável não se manifestou afirmativa, ou direta, mas, através dela é possível inferir que existe um cuidado por parte do órgão de administração e gestão em adequar o perfil do professor às exigências do serviço. Quanto aos critérios adotados na distribuição do serviço docente ficamos sem resposta sendo que a única informação obtida aponta para a importância com que o Diretor entende a tarefa da distribuição do serviço. “A distribuição de serviço é uma tarefa de primordial importância para o bom funcionamento do ano letivo e para garantir as melhores aprendizagens aos alunos.”(E1).

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

No contexto das questões feitas ao Diretor do agrupamento inseria-se também uma indagação através da qual se pretendia saber se foram implementadas estratégias de melhoria, e quais, com o objetivo de superar os pontos fracos identificados na avaliação levada a cabo pela IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência), nomeadamente no domínio “Resultados” no primeiro ciclo avaliativo que decorreu em 2008, uma vez que se registou neste agrupamento na última avaliação externa efetuada em 2012 a classificação de “Bom” no e que se traduziu, aparentemente, numa melhoria em relação à classificação obtida em 2008. Mais uma vez a resposta obtida junto do responsável não foi direta pois o mesmo não reporta a implementação de melhorias como causa da razão apontada e também não especifica nenhuma melhoria em concreto. Neste enquadramento o respondente diz apenas que “no âmbito do processo de auditoria interna vamos observando os nossos pontos fortes e áreas de melhoria. Em função desta identificação vamos tomando as medidas necessárias para ultrapassar as dificuldades e consolidar os pontos fortes.” (E1). Em face desta resposta podemos observar que os dados obtidos são amplos e transparecem uma resposta expectável, embora pouco explícita.

Num último grupo de perguntas, agrupadas na questão 18, e que podem ser observadas no apêndice VIII, o objetivo era saber de que forma o Diretor mobiliza os intervenientes no processo de melhoria das aprendizagens e como é que este articula essa mobilização com as estruturas de gestão. Neste grupo de questões pretendia-se ainda saber de que forma é realizada a supervisão da componente pedagógica e também se questionou acerca da promoção de momentos de reflexão e debate com vista à melhoria das práticas docentes. De novo, tal como havia acontecido nas respostas anteriores, o Diretor ⁵ apresentou respostas formais e não especificou procedimentos concretos, tal como se solicitava na questão colocada, apontando, em vez disso, os objetivos estratégicos previamente definidos e sublinhando o facto de estes serem divulgados por forma a que todos os intervenientes no processo educativo fossem mobilizados. A articulação com as estruturas de gestão é feita: “nos termos definidos dos documentos internos, podendo o trabalho ser feito em sede de grupo disciplinar ou departamento, visando quer a articulação horizontal quer a vertical” (E1). Tal como se constata a resposta registada vai de encontro com aquilo que o investigador esperava ouvir mas é pouco clarificadora, deixando apenas transparecer que a articulação com as estruturas de gestão é regulada por um conjunto de procedimentos previamente definidos e que tem suporte documental. Parece ainda que a comunicação direta e informal entre as estruturas em causa não acontece muitas vezes, nem os procedimentos são feitos de forma espontânea. A resposta à forma como se processa a supervisão, de acordo

⁵ Durante a fase de realização de entrevistas não foi possível recolher o depoimento do Diretor por meio áudio, dado que o entrevistado não autorizou a gravação da entrevista, tendo a mesma apenas ficado registada na forma escrita.

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

com as próprias palavras do Diretor faz-se “através do trabalho interpares e o acompanhamento e supervisão por parte do líder da estrutura de orientação educativa.” (E1). Daqui depreende-se que as formalidades continuam a pautar a intervenção e importa também referir que o respondente deu conta da existência de um mecanismo de acompanhamento da prática letiva que é levado a cabo por parte dos professores mais experientes, e que, como seria de esperar, também esses momentos são alvo de registo em documentos próprios. É depois, com base nesses documentos que se procede à análise das potencialidades e das áreas que podem ser desenvolvidas. Por último, e já num apontamento de resposta mais direto, o Diretor afirmou que são levados a cabo vários momentos de reflexão e de debate ao longo do ano letivo e que esses momentos ocorrem ao nível da estrutura de orientação educativa.

Analisada à luz do referencial teórico e tendo em conta que fica explícita na análise a planificação e o respeito pelos procedimentos podemos, indo de encontro a (Sergiovanni, 1984) constatar que estamos perante um Diretor, que, no que concerne aos aspetos formais, tem características de líder técnico.

1.1.5 Avaliação global dos resultados obtidos pela escola

No que concerne à percepção que os entrevistados têm acerca dos resultados escolares do agrupamento denota-se que um grupo alargado de respondentes está de acordo quanto ao facto dos resultados baixarem a partir do 3.º ciclo. Na verdade esta é uma resposta que destacamos como sendo consensual, uma vez que todos os entrevistados apontaram esta evidência nos seus discursos e a mesma vai de encontro ao parecer avançado no Relatório de Avaliação Externa, realizado pela IGEC que sugere que o agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 3.ª ciclo uma vez que se registou um decréscimo acentuado neste parâmetro (Relatório IGEC, 2012: 8).

Quanto aos motivos apontados pelos respondentes para explicar esta descida dos resultados dos alunos as opiniões registadas já não evidenciam anuência. De acordo com a respondente 5, por exemplo, a descida dos níveis dos resultados escolares no 7.º ano de escolaridade está ligada à chegada da adolescência: “eu acho que tem a ver com o descer da adolescência... dantes era no oitavo... desceu, os miúdos crescem mais rápido, desenvolvem-se fisicamente e começam... a dita idade da parvalheira reduziu para o sétimo ano agora... e é o ano em que eles têm mais insucesso... como não estudam, não estão concentrados nas aulas, as notas deles descem” (E5).

Já para a respondente E6 os motivos que explicam a alteração, para valores mais baixos, dos resultados escolares a partir do terceiro ciclo, têm outra explicação. Ou melhor, várias explicações: “São muitas

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

as variáveis. Depende muito dos anos, das turmas e existem disciplinas que contribuem para o sucesso como Educação Física, Moral, Musica Educação Tecnológica e disciplinas com menos sucesso como Inglês ou o francês.”. É, de resto, o argumento das disciplinas, mas agora na tónica das mais difíceis, que serve a outros respondentes como justificativa para o facto em análise. De acordo com a opinião dos coordenadores de departamento E4, E5 e E7, a disciplina de matemática é apontada como a que contribui para a diminuição das taxas de sucesso escolar.

Quando alguns respondentes se referiram à matemática foi interessante notar que apontavam o 9.º ano como aquele em que os piores resultados eram registados: “no 9º ano não temos conseguido estabilizar os desempenhos o que leva a que, em termos médios, estejamos um pouco aquém do esperado, com particular incidência na disciplina de matemática” (E1). A resposta do Diretor do agrupamento, de que transcrevemos o pequeno trecho atrás, é merecedora de análise detalhada se, em comparação com as restantes respondentes já analisadas, atentarmos o facto deste responsável admitir que não tem sido visível uma estabilização dos resultados junto dos alunos do 9.º ano de escolaridade. Ou seja, podemos então concluir que os resultados começam a baixar a partir do 7.º ano e que, nos anos seguintes o agrupamento regista dificuldades em retomar os níveis dos resultados anteriores, aqueles que correspondiam ao 2.º ciclo.

Denota-se também, por meio da análise do conteúdo e dos dados obtidos, que os respondentes tendem a separar a observação dos resultados escolares nas suas vertentes interna e externa e, neste contexto, regista-se com interesse o facto do respondente E3 ter afirmado que: “Os resultados escolares ao nível da avaliação interna são muito bons, com uma reduzida taxa de retenções por ano e ciclo. Relativamente à avaliação externa, os resultados têm ficado abaixo das metas definidas, principalmente na matemática do nono ano” (E3). Da leitura que se afere através desta afirmação entendemos que o respondente, que curiosamente é o responsável pela coordenação dos professores de matemática do agrupamento, não mostra satisfação em relação à avaliação externa. Por via da mesma análise de conteúdo podemos avançar que o desempenho dos alunos do agrupamento difere do desempenho de outros agrupamentos a nível nacional e estes dados não deixam os responsáveis pela entidade escolar satisfeitos. De acordo com a afirmação do Presidente do Conselho Geral (PCG), esta tendência de diferenciação entre avaliação interna e avaliação externa tende a diminuir a partir do ensino secundário.

Os dados aqui registados são ainda capazes de sustentar a ideia de que os resultados, sobretudo os que resultam da avaliação externa, constituem uma preocupação para os professores e também para o Diretor o que se pode explicar, de acordo com Lima (2010) pelo facto deste responsável estar sujeito ao modelo de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) que se traduz, de acordo com o mesmo

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

autor, numa preocupação com resultados mensuráveis e comparáveis, o que reforça a ideia do “paradigma da educação contábil” (Lima, 1997:43)

1.1.6 Os atores não docentes: Representante dos pais e encarregados de educação, e representante dos alunos com assento no Conselho Geral, quanto à percepção acerca dos resultados escolares

De acordo com os dados aferidos a partir da questão colocada ao respondente que representa os pais e encarregados de educação E8, com assento no Conselho Geral, e ao respondente que representa os alunos E9, também este com assento no Conselho Geral, que visa entender a percepção que estes têm sobre o agrupamento e o empenho deste na obtenção de bons resultados, denota-se que os respondentes reconhecem no agrupamento o manifesto interesse em promover meios de promoção do sucesso escolar dos alunos. Ambos os respondentes foram unânimes em afirmar positivamente que existem mecanismos no agrupamento que visam ajudar os alunos a ultrapassar dificuldades nas disciplinas onde têm resultados mais baixos. Assim, para a pergunta: “a escola preocupa-se com o sucesso dos alunos e cria condições para estudar e tirar dúvidas”, a resposta foi unânime. Quanto à questão, através da qual visávamos aferir os métodos implementados com vista a atingir esse fim não podemos afirmar uma contradição nas respostas obtidas mas, antes, aferir, que uma e outra se complementam. O respondente E8, representante dos pais e encarregados de educação e dos alunos, lembrou que no agrupamento é prestado apoio às disciplinas de português e de matemática e que este apoio termina quando o aluno com dificuldades dá sinais de recuperação e melhora as suas notas para que seja possível integrar novos alunos no sistema de apoio. “Vão sempre pela... pela área que têm mais dificuldade. Pronto, vão escolhendo os alunos... pode ser que um aluno tenha dificuldade todo o ano e fica todo o ano no apoio, mas se ele melhorar... de período a período altera” (E8).

Já o respondente E9 frisou a existência de vários computadores no agrupamento que podem ser usados pelos alunos. Tal como o respondente anterior o inquirido E9 reforça a ideia de que o agrupamento presta apoio extracurricular aos alunos ao nível das disciplinas de menos aproveitamento académico: “dando os apoios a Biologia, Físico-Química, Matemática, Português... Tentam ajudar em tudo... para terem boas notas.” (E9).

Também parece haver da parte dos professores um empenho em melhorar as notas dos alunos. Esta é a convicção que fica plasmada após a leitura dos resultados obtidos a partir da análise das respostas recolhidas à questão número 6, que se colocou apenas ao representante dos pais e encarregados de educação

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

e ao representante dos alunos com assento no CG e onde se perguntava o seguinte: “os professores proporcionam uma explicação alternativa quando os alunos mostram dificuldades? Utilizam várias estratégias de avaliação dos conhecimentos?”, (questão nº6, apêndice IX).

No entanto, e ao contrário do que aconteceu nas respostas anteriores, a afirmação de empenho dos professores por parte do representante dos encarregados de educação não é tão evidente. De facto, e segundo o pequeno extrato de conteúdo que transcrevemos a seguir, podemos perceber que os pais e encarregados de educação acreditam que os professores podem ainda desenvolver mais esforços e técnicas com vista a promover a melhoria dos resultados escolares dos alunos: “os professores são recetivos mas ainda existe aí uma cláusula que, penso eu, devia de haver mais... mais interesse a nível de apoio” (E8). Já da parte do representante dos alunos fica subscrita a mensagem de que os professores proporcionam explicações alternativas quando os alunos mostram dificuldades, nomeadamente ao nível da promoção de meios que facilitem a explicação das matérias e a sua compreensão por parte dos recetores: “Os professores tentam ir... arranjar todos os meios para trazer uma explicação mais fácil para os alunos entenderem. A maior parte das vezes quando o aluno não consegue compreender o que está escrito no livro eles tentam trazer powerpoints”(E9).

Como vimos no primeiro grupo de respostas, referentes às medidas adotadas pelo agrupamento com vista à promoção dos resultados escolares os nossos entrevistados apontaram as aulas de apoio, em especial aquelas que eram dadas às disciplinas que, tradicionalmente, registam piores resultados mas que são também aquelas que são sujeitas a avaliação externa. No entanto e quando o mesmo teor de questão recai, não sobre a estrutura escolar, mas sobre o próprio papel do professor, os responsáveis pelos alunos, os pais e encarregados de educação, alargam o leque das suas preocupações a outras áreas do saber, nomeadamente as línguas estrangeiras, e este é um facto que se mostrou relevante, pois que através dele podemos registar que o interesse destes responsáveis pelos resultados escolares não se confina à matemática e ao português.

Ainda dentro deste contexto foi também indagado o papel dos diretores de turma na prestação de informações acerca dos progressos e das dificuldades dos alunos aos seus encarregados de educação mas o que se verificou, apesar do conteúdo expresso da questão, e que não parecem haver mecanismos de transmissão de informações e de estabelecimento de contacto com os pais para além daqueles que estão previstos, ou seja as reuniões intercalares, em que os pais e encarregados de educação se fazem representar na pessoa dos seus representantes, e as horas de atendimento. Nenhum dos respondentes deu conta de momentos esporádicos de troca de informações entre o diretor de turma e os encarregados de educação através de situações como o envio de recados na caderneta ou nos cadernos escolares do aluno, por exemplo,

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

embora o representante dos alunos tenha deixado expressa a ideia de que “os diretores de turma (...) também informam os nossos encarregados de educação e esses também nos ajudam a melhorar” (E9), sem, no entanto, apesar de termos insistido, revelar os meios pelos quais essa passagem de informação é feita, deixando assim de responder à última parte da questão onde se indagava qual a forma usada pelos diretores de turma para comunicar com os pais e encarregados de educação. De registar que, tanto o representante dos pais e encarregados de educação quanto o representante dos alunos, deixaram transparecer satisfação em relação à forma como os diretores de turma transmitem feedback acerca dos progressos dos alunos e de salientar também o facto de, apesar da pergunta indagar diretamente sobre como esse feedback é passado aos alunos nenhum dos respondentes abordou a questão.

Ambos os respondentes parecem também estar em concordância no que diz respeito à importância da realização de visitas de estudo salientando que estas contribuem para a melhoria das aprendizagens mas também, como se depreende da análise de conteúdo, parecem ser um bom mecanismo de envolvimento e estreitamento de relações entre os professores e os alunos e de promoção de companheirismo entre os alunos. “Porque ajuda as crianças a envolverem-se umas com as outras, com os professores e vão tendo novos conhecimentos”(E8) a explicação avançada pelo respondente E8 face à importância das visitas de estudo parece clarificadora do sentimento geral registado mas importa sublinhar que o respondente E9 também atribui às visitas de estudo a faculdade de despertar o interesse dos alunos pelas matérias escolares: “Acho que é sem dúvida uma coisa que reúne bastante o agrupamento e ajuda os alunos a interessarem-se mais.”.(E9).

No grupo de questões colocadas aos representantes dos pais e encarregados de educação e aos representantes dos alunos foram incluídas questões que visavam aferir sobre a perceção destes respondentes relativamente às questões de liderança e à eventual relação que possa existir entre essa componente e os resultados escolares dos alunos. Assim, numa primeira indagação a este respeito, onde, para além da referida relação, também se inquiriu acerca da eventual existência de um plano de ação, traçado pelo Diretor com vista à melhoria dos resultados escolares e também se pretendia saber se existia conhecimento sobre a atuação dos restantes líderes intermédios, a primeira informação registada é a de que ambos os respondentes gostam do Diretor e o classificam como profissional capaz. O representante dos pais e encarregados de educação sustenta mesmo que “acho-o excelente, acho-o... impecável, preocupa-se com todo o desenvolvimento da escola, com todas as preocupações... acho-o ativo” (E8) e o representante dos alunos refere que “A liderança desta escola é bastante boa, o nosso diretor já está cá há algum tempo e eu acho que ele tenta ver o nosso ponto de vista e tenta ajudar-nos, com a melhoria dos espaços desportivos, dos espaços sociais como a sala de convívio”(E9).

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

Tal como tivemos oportunidade de constatar a partir do referencial teórico apresentado no 2º capítulo há, de facto, uma relevância muito significativa entre as práticas levadas a cabo pela liderança e os resultados escolares dos alunos, uma vez que essas práticas podem ter impacto positivo ou negativo sobre a forma de trabalho e de atuação dos professores que, conseqüentemente, terão reflexo, no desempenho dos alunos (Barber, 2007; Leithwood, Harris e Hopkins, 2008; Bolívar, 2009a). A liderança tem um papel chave no desenvolvimento escolar através da influência que pode ter na motivação e no desenvolvimento profissional dos professores e tal como Costa (2000) lembrou a liderança deve ser encarada como “um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas” sendo ela própria concebida como “objeto de ação pedagógica” assumindo-se desta forma como “liderança educativa e pedagógica” (2000: 27).

Apesar de não ser o Diretor a estar na sala de aula e a interagir e a ensinar diretamente os alunos ele tem um papel inquestionável a este respeito dado que a sua visão e a sua atuação no âmbito da organização escolar vão interferir com as práticas dos professores e na forma como estes interagem e trabalham, e dessa forma, contribuir para um ensino e aprendizagem de melhor qualidade.

Relativamente aos diretores de turma, o entrevistado E8, representante dos Encarregados de Educação no Conselho Geral, referiu não ter conhecimentos generalizados podendo apenas tecer considerações acerca do diretor de turma responsável pela turma do seu educando e o mesmo se passou com o respondente que é aluno. Ambos destacaram a proximidade que este responsável pela turma tem com os alunos.

Ainda a propósito dos resultados escolares os dois entrevistados foram questionados também acerca dos professores e sobre o facto de estes chamarem os alunos à atenção para a necessidade de melhorarem os resultados escolares. Neste contexto a resposta obtida junto do representante dos pais e encarregados de educação também não foi muito esclarecedora uma vez que este respondente apenas tem conhecimentos acerca do funcionamento da turma do seu educando e também pelo facto de ter reportado a resposta, de novo, para a figura do diretor de turma. Já o respondente representante dos alunos confirmou o empenho e a repetição constante dos professores dentro das salas de aula sobre a importância dos bons resultados: “Sim, sim. Eles falam bastantes vezes que devemos estar mais atentos, mais... devemos trabalhar mais e por vezes... costumam incentivar-nos a isso.” (E9).

Numa outra pergunta colocada a estes dois respondentes foi óbvia a informação contida que tínhamos vindo a deixar subentendida nos dois itens de questão anteriores e que se traduz no claro desconhecimento do respondente representante dos Encarregados de Educação no Conselho Geral, acerca das atividades específicas levadas a cabo com vista à preparação para os exames nacionais. Pelo facto de não

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

fazer parte das informações recolhidas o ano de escolaridade frequentado pelo educando deste respondente, não podemos saber se se trata de um aluno em preparação para exame, o que, poderia conferir alguma informação ao seu encarregado de educação mas, ainda que fosse esse o caso, ficaríamos sempre com o dado de que, entre o agrupamento e os representantes dos pais e encarregados de educação não há qualquer troca de informação a este respeito.

Já no que diz respeito ao representante dos alunos é afirmativa a existência de várias atividades de preparação para os exames nacionais, nomeadamente os apoios a várias disciplinas e a flexibilidade de horários para que os alunos possam frequentar os mesmos apoios.

O respondente E8 não teve resposta para anuir à nossa solicitação de classificar o agrupamento ao nível dos resultados escolares. Já o representante dos alunos respondeu de forma bastante positiva, considerando que os resultados escolares do agrupamento são bons: “Eu acho que é um agrupamento com boas notas. Eu acho que é muito bom” (E9). Esta resposta, que nos aparece também um pouco deslocada da avaliação que consta no relatório da IGEC e que, portanto, também pode ser evidenciadora da não comunicação, dos resultados obtidos no âmbito da Avaliação Externa do agrupamento, aos seus alunos, é explicada pelo respondente com a intervenção e atuação dos professores. O mesmo entrevistado, em resposta à questão sobre qual a percepção que tem relativamente à existência de pressão por parte dos professores para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, admitiu que os docentes se referem a essa necessidade de obter bons resultados não só para benefício dos alunos como deles próprios, uma vez que, enquanto profissionais, também são avaliados. “Sim, sem dúvida, eles dizem que... não é só o nosso trabalho que está a ser avaliado mas o deles também, por isso eu acho que eles se importam bastante com isso, com as... com as nossas notas.” (E9).

De acordo com as opiniões veiculadas pelos respondentes cujo conjunto de resposta analisamos agora é também importante entender que a decisão de frequentar o agrupamento não resultou da influência dos resultados globais dos alunos mas, antes disso, terá pesado mais o fator de proximidade e de residência. “Desde a pré-primária até agora a secundária. Sempre seguiu o agrupamento. Foi a proximidade da residência” (E8).

1.1.7 Os resultados: evolução

No grupo de respostas obtidas para a questão “Como têm evoluído os resultados deste Agrupamento ao longo dos últimos anos?” a primeira evidência é a de que há uma tendência de evolução positiva,

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

confirmada por todos os respondentes, mas esta não pode ser medida, ou aplicada, da mesma forma a todos os ciclos de ensino. De acordo com as respostas obtidas o nono ano de escolaridade parece ser aquele onde se registam os piores resultados e a matemática desempenha um importante papel para que tal aconteça. Esta é de resto a opinião do professor e coordenador do departamento de matemática, que sustenta que “há um problema no nono ano de escolaridade no que diz respeito à disciplina de matemática, principalmente nos resultados obtidos em provas finais” (E3). Importa sublinhar que o respondente citado é o único que coloca esta questão.

Apesar da anuência aparente quanto ao facto da evolução dos resultados escolares do agrupamento ser positiva o que mais se destaca nas respostas obtidas é a forma como se procede para que esses resultados venham a ser registados, tal como salienta o docente e coordenador do departamento de ciências sociais e humanas, que aponta o facto de serem menos os alunos a reprovarem mas explica que tal se deve às “medidas administrativas” (E5), levadas a cabo por parte dos professores. Esta respondente deixa, assim, transparecer a ideia de que os resultados finais obtidos pelos alunos não correspondem, de facto, às aprendizagens que este realmente conseguiu realizar. “Há uma política concertada em conselhos de turma... por exemplo, se no contrato de autonomia está proposto o sucesso ser de oitenta e cinco para este ano... os professores de todos os conselhos de turma daquele ano, daquela disciplina, concertam o número de negativas que vão dar. Há uma política concertada entre os professores... Em departamento... vão dar tantas, vão dar tantas. É o que eu digo, o sucesso às vezes não corresponde a mais aprendizagens. Também pode corresponder a outra coisa... mas não quer dizer que seja a inflacionar... pode ver-se que o aluno não ganha em ficar retido... pode-se pensar que o aluno com aquela situação familiar... com aquele nível cognitivo não ganha nada em ficar retido mais um ano... até pode ser esse não é? Os critérios de passagem que... é um bocado cumprir as metas, estipuladas pelo contrato de autonomia... Algumas, não digo todas... Algumas das positivas que se dá... mas (que) há critérios... ..critérios definidos por cada disciplina” (E5). De acordo com o registo de conteúdo apontado atrás podemos aferir que não são só as aprendizagens que concorrem para a obtenção dos resultados finais dos alunos mas que entram outros elementos nesta equação, que até podem não ter a ver com o que se passa internamente na escola mas sim considerar fatores externos, como a proveniência familiar do aluno e os benefícios/desvantagens que o seu crescimento e evolução vão ter em função dos resultados que lhe forem atribuídos.

Pelo que se depreende da afirmação do respondente E5 podemos ainda considerar que, dentre o conjunto dos fatores externos que influenciam a atribuição dos resultados finais aos alunos podem também ser considerados os contornos institucionais normativos a que Lima (1992) se referiu. Tal como lembra a

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

coordenadora de departamento E5 quando afirma que “se no contrato de autonomia está proposto o sucesso ser de oitenta e cinco para este ano... os professores de todos os conselhos de turma daquele ano, daquela disciplina, concertam o número de negativas que vão dar” (E5).

Perante este novo cenário o Diretor fica mais dependente da administração central, assim como o conjunto de professores que lidera, e esta aproximação recentralizada aos poderes por controlo remoto (Lima, 1992) levam este responsável a agir de acordo com o modelo político, em que o líder é, ao mesmo tempo, participante e mediador. O líder possui os seus próprios valores, interesses e objetivos e o seu objetivo é passar para as equipas todo esse aporte pessoal ao mesmo tempo que procura a aprovação dos diferentes grupos de interesse e estabelece alianças, por intermédio de processos negociais, nos quais se torna mediador (Bush, 2003). O líder terá de negociar as decisões com os grupos que detêm maior interesse ou influência, mas o poder é o fator dominante e as decisões serão tomadas por aqueles que o detêm (Bush, 2003). Assim, os resultados finais dos alunos, poderão ser entendidos como resultado deste modelo de gestão, imposto, como já dissemos, pela capa retórica da maior autonomia das organizações escolares.

Já o coordenador dos diretores de turma, de uma forma muito mais simples e direta, sustenta que: “Tenta sempre combater e minimizar situações menos boas.” (E6).

Por fim, deve-se deixar registado o facto de que a resposta do coordenador da equipa de autoavaliação (E7), vai no sentido contrário da maioria das respostas obtidas sendo o único respondente que não afirma uma tendência de subida mas, por outro lado, sustenta que os resultados são muito variáveis e oscilam de ano para ano.

Tendo em conta que a melhoria dos resultados escolares é uma prioridade nas escolas e que o líder do agrupamento deve, segundo Bolivar, “contribuir ativamente para dinamizar, apoiar e incentivar a sua escola para que aprenda a evoluir, fazendo as coisas progressivamente melhor.” (2012: 11), fica evidenciada nas respostas obtidas uma ação positiva do Diretor, mas ainda não completamente satisfatória.

1.1.8 Fatores favorecedores/desfavorecedores de resultados

Na pergunta sobre, quais os principais fatores que contribuem para os resultados escolares dos alunos e quais os fatores internos considerados mais importantes, o coordenador E3 disse, acerca dos fatores internos, que os resultados apresentados na escola são fruto das “baixas expetativas” quanto ao futuro que os alunos têm e também considerou que os interesses dos alunos são “divergentes” dos interesses da escola. Para além disso, o mesmo respondente, admitiu que existe pouco empenho no estudo por parte dos alunos e

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

que, para além disso, estes não têm métodos de estudo e, da parte do agrupamento falta-lhes a oferta educativa para os alunos com mais dificuldades. Atendendo aos dados obtidos na resposta a esta questão e comparando-os com as respostas analisadas anteriormente para o grupo em que se consideraram os resultados do agrupamento ao longo dos últimos anos é interessante verificar que a tendência manifestada de resultados positivos é aqui, claramente, posta em causa. Mas, sublinhemos que esta é ainda a observação traçada a uma resposta do presente grupo de análise, mas que, ainda assim, vai de encontro à opinião, que também foi manifestada pelo coordenador E7. Este respondente disse que os fatores que contribuem para os atuais resultados escolares dos alunos são “a falta de “bases” dos alunos, associada à falta de empenho e de estudo” (E7).

À parte os respondentes E3 e E7 todos os outros inquiridos apontaram as mais-valias que o agrupamento oferece e que são motivo para explicar os resultados, sendo que, um número maior dos respondentes sublinhou as aulas de apoio e o representante dos alunos se referiu ao facto dos professores terem o cuidado de criar um e-mail por turma já que, de acordo com este registo este procedimento constitui mais um elemento de aproximação dos alunos às novas tecnologias e torna os processos de estudo mais interessantes:

“aposta numa dinâmica de apoio aos alunos, de promoção de momentos de preparação intensiva para as provas de avaliação externa” (E2);

“é o chamado reforço a português que nos anos sujeitos a exame se usa para... para treinar, resolver exames... nacionais, que já tenham sido aplicados.”(E4);

“os professores dão muitos apoios individualizados aos alunos com necessidades educativas, de preferência da equipa do ensino especial. Acho que esta escola tem uma política para o sucesso e de acompanhamento sistemático dos alunos com mais dificuldades” (E5);

“a atuação dos professores é bastante importante, a forma como eles interagem connosco... os meios que nos facilitam utilizar, criaram um e-mail por turma, por vezes, para nos facilitar a... a aprendizagem, utilizando novos meios...”(E9).

O respondente E1, que, recordemos é o Diretor do agrupamento, sublinhou que o fator mais importante é o trabalho em sala de aula e a preparação técnica do docente: “é de relevar o trabalho em sala de aula, a forma como esta se organiza, e a forma como o professor lidera a turma, a exigência e preparação pedagógica do docente”. De acordo com esta opinião os resultados parecem então assentar no trabalho diário e de base que deve ser levado a cabo dentro dos estabelecimentos de ensino.

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

A diversidade de opiniões recolhidas junto dos respondentes, a que se junta ainda a opinião veiculada pelo representante dos pais e encarregados de educação, que aponta para a falta de método de estudo dos alunos também numa clara alusão ao facto dos resultados registados não serem os esperados, dá-nos conta de que dentro do agrupamento os vários responsáveis não afinam pelo mesmo diapasão no que concerne às estratégias que melhor contribuem para a obtenção de bons resultados. Esta opinião é ainda fortificada com a afirmação do respondente E3 que afirmou que se denota a “falta de oferta educativa para alunos com mais dificuldades.” (E3).

1.1.9 A influência do diretor e das lideranças intermédias

O grupo de informações recolhidas a partir do conjunto de questões que aferiam acerca das questões de liderança e de liderança intermédia e que verbalizamos da seguinte forma: “Considera que a ação do Diretor pode influenciar de modo significativo o desempenho de uma escola? Se sim, como? Pode apresentar exemplos. E as lideranças intermédias? Enquanto líder intermédio, considera-se corresponsável pelos resultados do departamento que lidera? Considera-se orgulhoso desses resultados? Considera que as lideranças intermédias neste agrupamento é devidamente valorizado?”, revelou-se uma profícua fonte de informação que importa dividir para analisar convenientemente.

Começamos pelas respostas obtidas à primeira questão, onde, seis dos respondentes se referiram diretamente ao Diretor do agrupamento, sendo que um deles foi o próprio Diretor. De uma forma direta e concreta apenas dois dos respondentes reconheceram que a ação do Diretor influencia de modo significativo e positivo os resultados obtidos pelo agrupamento. Os restantes reconheceram que a mesma influencia mas não lhe sublinharam o carácter de benefício, não tendo, também negado o mesmo.

É interessante notar que, a resposta obtida pelo próprio Diretor a esta primeira questão, uma vez que este coloca as características dos alunos na linha da frente dos fatores que influenciam os resultados ao invés dos seus próprios contributos e ações profissionais. De acordo com este respondente “o que mais influencia os resultados escolares, por esta ordem, são: as características dos alunos, o desempenho dos docentes, a liderança da organização” (E1), ou seja, antes da ação do Diretor o que mais influencia os resultados são os alunos e os docentes, sendo que é importante que o Diretor proporcione condições de aprendizagens aos alunos e aos docentes. Neste entremeio o papel do Diretor deve ser, segundo a sua própria opinião, o de “levar os colaboradores ao alinhamento com os objetivos traçados” (E1). Em face da resposta registada junto deste responsável podemos dizer que o papel do Diretor é um papel mediador.

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

A opinião de outros respondentes não foi totalmente coincidente com a que agora analisamos, mas, como já referimos, dois deles, apontaram que a intervenção do Diretor não só é determinante como tem sido bastante positiva nesse sentido. Foi o caso do presidente do Conselho Geral (E2) que classificou a atuação do atual Diretor de extremamente eficaz justificando-se com as seguintes palavras: “a sua capacidade de liderança, de diálogo e de cooperação entre pares tem contribuído substancialmente para a obtenção de bons resultados. Tem sabido fazê-lo muito bem através da sua capacidade de diálogo, de compreensão, de incentivo, de disponibilidade e de apoio”.

Também a resposta do Coordenador do departamento de matemática foi no mesmo sentido mas, neste caso concreto, registamos o facto de se fazer uma divisão entre os resultados internos e os resultados externos, sendo que fica a ideia de que o Diretor tem conseguido bons resultados do ponto de vista interno mas que as suas ações já não se refletem de forma tão positiva no que toca aos resultados dos exames nacionais.

A análise ao conteúdo de resposta do Coordenador do grupo de línguas, revela, em primeira instância alguma indecisão, pois que se denota que este responsável hesitou bastante ao longo do discurso empreendido e a resposta à primeira questão do grupo acerca da influência do diretor nos desempenhos da escola assentou a sua tónica na temporalidade, no tempo que o diretor leva no exercício do cargo. Segundo este respondente é a antiguidade que confere autoridade e crédito ao diretor uma vez que, por via deste facto, ele pode dizer as coisas “reiteradamente” (E4).

Esta última opinião foi de encontro à resposta do respondente E5, Coordenador do grupo das ciências sociais e humanas, que também afirmou que o Diretor ocupa o seu cargo há bastante tempo. “Ele é diretor aqui há muitos anos. Conhecemos o que ele pensa, o que ele quer para o agrupamento... as ideias dele principais e obviamente que uma grande maioria da escola, não quer dizer que pense exatamente como ele... mas, como conhece claramente o pensamento dele, tenta que a sua atuação vá no sentido que ele quer” (E5). Conforme se pode aferir a opinião do respondente E5 não valida totalmente as ações do Diretor na medida em que do seu discurso transparece a ideia de que nem todos os responsáveis pensam exatamente como ele pensa, mas que, como lhe conhecem as ideias tentam guiar-se por elas, por forma a que prevaleça o sentido de unidade e de respeito pelas autoridades instituídas. Para além disso este respondente deixa sobressair a ideia de que o facto de terem objetivos concretos a cumprir condiciona as suas ações.

Os restantes dois respondentes deram como positiva a atuação do Diretor sendo que o coordenador dos diretores de turma valorizou o facto de se realizarem muitas reuniões, que incentivam o valor do diálogo: “Tem liderado nesse sentido, tem proposto reuniões constantemente com esse intuito” (R6).

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

Tal como verificado no referencial teórico os dados obtidos e analisados apontam para a relevância que a liderança adquire na atualidade valorizando-lhe as práticas e reconhecendo que as mesmas são susceptíveis de influenciar, no caso observado, positivamente, o trabalho dos professores e das lideranças intermédias (Barber, 2007; Leithwood, Harris e Hopkins, 2008; Bolívar, 2009a).

Já no que diz respeito à questão relacionada com as lideranças intermédias e na avaliação global das respostas obtidas sublinhamos duas ideias principais que se mostram coincidentes: o facto dos diretores intermédios terem perdido poderes, afirmado pelo coordenador E5, e a falta de valorização destes mesmos diretores, apontado pelo coordenador E6.

O coordenador E5, que reitera a perda de poderes dos diretores intermédios, como vimos, e afirma, que se perderam os conselhos pedagógicos em detrimento da valorização dada à autoridade do Diretor: “aquí há uns anos atrás o coordenador tinha, no conselho pedagógico uma voz, que representava o seu departamento. Agora não é bem assim, porque os coordenadores do departamento estão ligados ao Diretor”(E5).

1.1.10 Diferencial entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa

“Sim, mas não é muito significativo” (E7). Esta é a tónica dominante na resposta à pergunta “observa-se algum diferencial significativo entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa?”. A análise às respostas registadas neste grupo de questões que se prende com a temática da avaliação externa é denunciadora de uma preocupação expressa face aos resultados obtidos pelo agrupamento. Alguns respondentes desvalorizam os resultados obtidos, outros apontam a matemática como principal causadora dos mesmos, e outros ainda, tentam justificar os referidos resultados com a fórmula que os constrói, onde não entram mais critérios senão o de um exame que é feito “apenas num momento de avaliação, pontual e sem mais elementos considerados.” (E3).

No contexto geral das respostas obtidas apenas um respondente (E5) admitiu claramente que há uma diferença significativa entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa, todos os outros começaram, por negar a evidência que, paulatinamente, no decorrer do discurso de resposta viriam a revelar. Esta particularidade, de negação imediata, e de assunção discreta, tem, no nosso entender, um significado relevante na medida em que, por um lado, os respondentes tendem a valorizar mais os resultados internos mas não conseguem contornar o facto dos resultados externos interferirem diretamente com o modo de funcionamento da escola e com as suas próprias condições de trabalho. É por isso que a resposta relativa

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

ao facto de se realizarem reuniões de reflexão foi positiva e encontrou eco junto da maioria dos respondentes. A resposta registada junto do respondente (E6) é evidenciadora do problema: “Não sei a razão do diferencial. Mas tem sido motivo de reflexão ao nível dos departamentos/grupos disciplinares/conselho pedagógico.” (E6).

Se atentarmos a Licínio Lima (2007) e à ideia de que a educação escolar está, cada vez mais, subordinada às perspetivas “gerencialistas e neocientíficas”, influenciadas pelas teorias da administração empresarial, podemos entender melhor o facto dos coordenadores inquiridos revelarem que os departamentos e o próprio conselho pedagógico realizam reflexões sobre os resultados dos alunos pois que destes também depende a sua própria avaliação enquanto profissionais. Este “gerencialismo” na educação, que faz a apologia do regresso dos objetivos educacionais, a que se refere Lima (2007) e que parece ser evidenciado no conjunto das respostas aqui registadas, apresenta os alunos como uma espécie de “matéria-prima” que deve ser transformada em função dos processos e dos projetos educativos que, mais tarde, vão ser submetidos à avaliação em provas estandardizadas externas.

As respostas obtidas para a questão seguinte, sobre o resultado da última avaliação externa levada a cabo pela IGEC no domínio “Resultados” são evidenciadoras de algum desconhecimento por parte dos respondentes uma vez que alguns deles afirmaram não saber ou não se lembrar qual o resultado que o agrupamento tinha obtido.

“Não, não me lembro.” (E6); “Eu já tive essa informação mas neste momento não sei... não sei dizer, não estou muito bem dentro desse contexto” (E8); “Isso não sei. Por acaso, não.” (E9)

Tendo em conta as posições ocupadas pelos respondentes dentro da organização educativa não podemos deixar de considerar este facto relevante, mesmo que dois deles sejam o representante dos pais e encarregados de educação e o representante dos alunos. Pelo mesmo motivo, podemos interpretar o desconhecimento como um sinal da existência de falhas na comunicação dentro da organização. Para além deste facto importa também referir que os respondentes que demonstraram ter conhecimento da avaliação obtida no domínio “Resultados”, a classificação de “Bom” no ano de 2012, é evidenciadora de uma evolução face à avaliação levada a cabo em 2008, em que o agrupamento apenas obteve a classificação de “suficiente” e, nomeadamente o Presidente do Conselho Geral, considerou que esse facto é demonstrador de que o agrupamento tem melhorado ao nível das aprendizagens e dos resultados dos alunos, para além de também ter evoluído no que diz respeito ao desenvolvimento cívico e comportamental.

As respostas obtidas neste conjunto de questões não foram, no entanto, suficientes para permitir uma análise acerca do facto da avaliação ser reflexo da qualidade do agrupamento.

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

1.1.11 Os pontos fracos e os planos de melhoria

No grupo de questões que comportava as perguntas “Foi elaborado algum “plano de melhoria” para superar os “pontos fracos” identificados na avaliação levada a cabo pela IGEC? Se sim, com que resultados?” a última pergunta, apesar da nossa insistência, ficou sem resposta por parte da maioria dos respondentes, apenas o respondente E5 clarificou algumas medidas de intervenção dando a conhecer que no seu departamento se optou pela colaboração em termos da preparação de aulas e de testes e revelando que noutros departamentos se faz supervisão. No entanto, para além da última pergunta também ficou claro que a primeira questão não mereceu uma resposta efetiva e concreta pelo que ficamos sem saber se, efetivamente, se elaborou um plano de melhoria ou se apenas se consideraram os pontos fracos identificados pela IGEC e se se atuou sobre eles.

Tendo como afirmativa a resposta do Diretor podemos afirmar que sim, que houve a elaboração de um plano de melhoria “de todos os relatórios de autoavaliação são elaborados os correspondentes planos de melhoria e este caso não é exceção” (E1), a resposta registada junto do respondente E2 conduz-nos para a mesma direção: “Sim, nesse relatório da IGEC foi apresentado um plano de melhoria” (E2).

De acordo com o respondente E4 os resultados que advieram do plano de melhoria estão a ser positivos e o respondente E7 também atesta esta confirmação mas a leitura global das respostas obtidas não é suficiente para se determinar com exatidão a que melhorias se referem os respondentes.

1.1.12 O impacto do “Ranking das Escolas”.

Apesar de considerarem que o “Ranking das escolas” não é um dado oficial todos os respondentes, de uma forma implícita reconheceram que este tem um impacto no agrupamento, sendo que, no entanto apenas um dos respondentes admitiu essa importância de forma direta. De acordo com a resposta do Diretor do agrupamento o ranking assume contornos de alguma importância pelo facto de ser muito valorizado a nível social mas também porque, através dele, é possível “estabelecer comparações entre estabelecimentos inseridos em contextos semelhantes e a partir destes dados tomar as melhores decisões para a nossa organização.” (E1)

O respondente E2, por sua vez, foi pronto na resposta de que os rankings “valem o que valem” (E2) e são, afirma, subjetivos, mas, um pouco mais à frente, ainda no mesmo contexto, acabou por referir que “os resultados publicados não são por nós desconsiderados e merecem sempre diálogo nas várias estruturas, nomeadamente em reunião de Conselho Geral, estou em crer que também em Conselho Pedagógico e em Departamentos Curriculares.” (E2).

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

No caso da respondente E4 a situação tende a repetir-se, mais uma vez a importância dos rankings é negada, mas, no desenvolvimento da resposta denota-se uma certa preocupação da entrevistada em justificar a falta de importância dos rankings: “como é que ficou posicionado este... Eu sei por exemplo... no último ranking... no último ano, décimos e décimo segundo ano o português ficou bastante bem, não sei a posição... mas sei que ficou bastante bem... muito bem mesmo...”(E4). A mesma situação repete-se com os respondentes E5 e E6. Apenas o respondente E7 reconhece de imediato que o ranking nacional ou regional tem um impacto no agrupamento e sublinha que não existe a possibilidade de as entidades lhe serem indiferentes, muito embora, tal como os restantes respondentes, reconheça que ranking não é justo nem transparente.

1.1.13 Os “terrores da performatividade”

Os contratos de autonomia são apontados pelos respondentes como os principais responsáveis pelas pressões que os profissionais de educação do agrupamento *Oceanus* sentem face aos resultados internos e, sobretudo externos que se esperam que os alunos do agrupamento venham a ter. Todos os respondentes são unânimes em admitir a existência de pressão para a apresentação de resultados e, com ela, fica clara a dúvida que pairou em alguns grupos de análise referidos atrás acerca da avaliação externa, que alguns respondentes referiram não ser fundamental.

De acordo com as respostas obtidas para o grupo de questões que aferia sobre a existência de pressões, se estas se sentiam mais enquanto líderes ou líderes intermédios ou enquanto professores, se são constantes ou se têm vindo a aumentar ao longo dos anos, se produzem efeitos ao nível dos relacionamentos entre professores e que efeitos eram esses, podemos constatar que todos os respondentes estão em concordância e podemos também avançar que este conjunto de conteúdo de análise, que resultou deste grupo de indagações, se veio revelar um importante conjunto de dados que importa observar atentamente. Tal como já dissemos as pressões existem:

“Podemos considerar que existe uma pressão informal, da própria sociedade, sobre a escola para que esta preste cada vez mais e melhores serviços e existe também uma maior exigência por parte dos serviços tutelares” (E1); “os compromissos assumidos no contrato de autonomia acabam por trazer alguma pressão relativamente à apresentação dos resultados” (E2); “Pressão há sempre, mais a nível interno do que externo” (E3); “se nós falharmos vamos... vamos ser penalizados. Por isso é que há... toda a gente sente... sente efetivamente essa pressão” (E4); “Sinto. A aumentar. Tem vindo a aumentar de uma forma assustadora”

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

(E5); “cada vez mais se nota essa pressão, tornando-se por vezes, obsessiva e geradora de conflitos entre professores e órgão de gestão” (E6); “sim, sente-se a pressão para que os resultados melhorem” (E7).

E as pressões que todos os respondentes afirmaram existir são expressas nos seus discursos nas mais variadas formas. Assumindo um discurso notoriamente mais formal e cuidado o Diretor do Agrupamento (E1) identifica maior expressão da pressão nos contratos de autonomia que o agrupamento firmou com a tutela que, como o próprio explica, versa, sobretudo na melhoria dos resultados escolares que vão, evidentemente, funcionar como forma de exigir mais esforços por parte dos responsáveis. É também nos contratos de autonomia que a tónica da pressão assume mais força na opinião do Presidente do conselho geral que explica que essa pressão se espelha “na operacionalização dos compromissos assumidos na carta de missão” (E2). A “carta de missão” a que se refere o respondente é um documento ao abrigo do Artigo 6º da Portaria nº 266/2012, de 30 agosto, subscrito pelo Diretor do agrupamento onde este responsável assume compromissos de atuação perante o Conselho Geral quando é eleito, ou reeleito. Este respondente salienta que “tais compromissos, traduzidos em objetivos gerais e operacionais, assumem lugar na promoção da igualdade de oportunidades, no sucesso educativo e na qualidade do sucesso escolar”.

Já para o docente e coordenador E3 a pressão é mais sentida ao nível da avaliação a que o agrupamento fica sujeito por parte da Inspeção Geral de Educação. Segundo este entrevistado “os resultados dos alunos sujeitos a avaliação externa constituem o principal fator de pressão (...) a pressão normalmente existe tendo como horizonte a avaliação externa do agrupamento pela Inspeção Geral da Educação (...) os resultados dos alunos sujeitos a avaliação externa constitui o principal fator de pressão.” (E3)

A opinião deste respondente não encontra eco no que concerne aos fatores que mais pressões exercem sobre as pessoas e sobre o agrupamento junto da opinião da colega que coordena o grupo de línguas. Para esta respondente esses fatores estão também relacionados com o contrato de autonomia: “porque eu acho que as pessoas também cada vez estão mais conscienciosas da importância do... do cumprimento do contrato” (E4), tal como afirmou o coordenador da equipa de autoavaliação: “principalmente desde que passamos a ser um agrupamento com Contrato de Autonomia, pois os nossos resultados têm como meta as classificações da Avaliação Externa e nem sempre o conseguimos” (E7).

Apenas uma respondente colocou o foco dos motivos que estão na origem das pressões que se sentem no agrupamento na questão do ensino especial mas foi também esta respondente (E5) aquela que denunciou situações concretas de mal-estar e desacordo face ao modo como são geridos os casos de avaliação dos alunos de ensino especial. E, a partir da análise do discurso desta entrevistada pudemos perceber uma nova faceta dos problemas que o agrupamento enfrenta em termos de procedimentos de avaliação.

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

“Eu acho que tem sido um motor de grandes desentendimentos nesta escola é exatamente a participação do serviço de psicologia e do ensino especial, sem dúvida nenhuma aqui nesta escola. Porque as pessoas comparam o trabalho, a postura e sobretudo digo isto... nem digo tanto em termos de conhecimentos. E pronto... E houve alguns recursos, depois... as pessoas não gostaram... Sim. E recorreram e quem fez o recurso foi o próprio psicólogo... Estão ao abrigo... Eles não são seguidos, porque só têm adequações a nível de currículo e a nível de avaliação” (E5). Através do extrato de conteúdo que transcrevemos fica clara a afirmação de que existem focos de tensão entre os coordenadores de departamento e os psicólogos responsáveis pelos processos dos alunos do ensino especial e tal facto fica ainda mais evidente no excerto seguinte: “por isso é que eu não sei o que é que a equipa do ensino especial vai fazer para a avaliação, porque eles não os acompanham. E porque são eles que tentam parecer... e que causam tanta... este ano tem sido a maior confusão. Discussões... foi tudo... foi o final do ano letivo do ano passado, o início deste que começou muito mal por causa disso, porque já havia coisas que não tinham sido bem discernidas...” (E5). “E depois ao fim dão opinião sobre tudo, nem os conhecem. Eu às vezes eu não quero falar com eles pessoalmente...” (E5).

Na sequência das explicações tecidas para justificar os focos de pressão face às questões avaliativas a respondente 5 dá ainda conta de outro tipo de pressões que surgem como consequência indireta, tanto do problema avaliativo como da evidente desestruturada relação que existe entre os docentes e as equipas de ensino especial: “De vez em quando o psicólogo diz-nos o que fazer, formulação de perguntas do teste, escolha múltipla, associação... palavras simples, ler em voz alta o testes... mas isso já... isso já toda a gente sabe” (E5).

Por via das afirmações avançadas pelo coordenador E5 podemos também verificar que existem tensões entre os professores por causa das questões avaliativas e podemos ainda aferir que estas mesmas pressões tendem a aumentar dado o facto de também estarem relacionadas com os contratos de autonomia e de, como lembrou o coordenador E7, serem motivo de comparação entre escolas e de as restantes escolas da cidade terem resultados mais elevados.

A partir da análise ao presente item fica evidente a existência de tensão junto dos entrevistados e esta constatação reforça a importância da eficácia da liderança, do papel do Diretor, neste novo contexto de autonomia na gestão escolar (Goleman, 2002), sendo que, esse sentido de eficácia está profundamente aliado às competências emocionais e afetivas que envolvem o autodomínio, a disciplina e a capacidade de empatia que permite aos líderes canalizar as suas energias pessoais e atrair os outros. Esta opinião de Goleman (2002), assinalada como meio de resposta ao problema dos “terrores da performatividade”, dá conta de que os líderes a quem compete a gestão de contratos de autonomia devem ser capazes de articular estilos de liderança, fazendo a referida gestão emocional e trabalhando no sentido da ressonância de Goleman (2002)

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

mas assumindo, simultaneamente um compromisso cultural e moral assente no respeito mútuo, na responsabilidade cívica e em objetivos partilhados, onde todos trabalham para o sucesso comum, conforme apontava Sergiovanni (2004). Devem ser líderes capazes de empreender uma liderança local no “Mundo-da-vida” das escolas. (Sergiovanni, 2004)

1.1.14 O Projeto Educativo: visão e valores do agrupamento

De acordo com todos os inquiridos o PE é o espelho da visão e dos valores do agrupamento e por isso ele é também reflexo da problemática dos resultados com que se debate o agrupamento *Oceanus*. Esta ideia é apontada pelos respondentes E3, E4, E5, E6 e E7: “Creio que o projeto educativo é equilibrado quanto às prioridades, não esquece a problemática dos resultados, mas não se centra obsessivamente nela” (E3); “Sim, penso que sim, porque um dos objetivos do projeto é mesmo... são os resultados, não é? E tudo está... digamos em sintonia com... com esse grande objetivo, que é trabalhar sim, em prol do sucesso... académico, dos alunos...” (E4); “Todas as escolas têm agora como grande objetivo os resultados escolares” (E5); Refletem em parte a tal pressão para os resultados.” (E6); “sobre se considero que as prioridades estabelecidas no PE refletem de algum modo a referida pressão para os resultados, eu acho que não há como evitar isso” (E7).

Por via das respostas obtidas entende-se que os resultados ocupam um lugar central no projeto educativo, dado que este elemento é o que mais sobressai do discurso dos nossos entrevistados e o que parece também reunir o consenso em termos da atenção dos elementos da escola quando o mesmo documento é divulgado. Apesar da construção do Projeto Educativo resultar de um processo que se pretende participado e integrador importa lembrar que, no âmbito do que está estipulado no Decreto-Lei nº 75/2008, é ao Diretor que cabe a responsabilidade e “autoridade” necessária para desenvolver o Projeto Educativo o que justifica também que tenhamos concluído que os resultados têm um peso significativo na condução do trabalho do Diretor.

Por via da unanimidade das respostas que tendem a refletir a pressão dos resultados somos levados a reconhecer que esta pressão perpassa todas as metodologias levadas a cabo na escola e que todos os professores estão já imbuídos desse espírito no entanto, apercebemo-nos pelo discurso de alguns inquiridos que apesar da divulgação e da abertura à participação de todos para a sua execução, nem todos os professores são parte ativa e integrante da elaboração do PE nem têm um total conhecimento do mesmo. Atenemos nas seguintes palavras da respondente E5: “A maioria não lê, vamos ser realistas. Agora, como há resultados específicos, toda a gente quer saber qual é a meta a atingir... qual é o valor daquela disciplina e isso

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

toda a gente tem cuidado de querer saber...” (E5). De acordo com este testemunho somos levados a perceber que os professores do agrupamento só lêem parte do PE e só participam na execução das partes que estão diretamente relacionadas com as suas áreas de intervenção. As metas, que conduzem aos resultados, são, como se vê, aquilo que todos procuram conhecer, mas a forma e os meios para atingir as metas parecem continuar a ser um problema de apenas alguns. Neste ponto destacamos a ideia de que não há uma palavra de crítica direta ao modo como o órgão de administração e gestão do agrupamento atua, mas sim, à atuação dos professores que, tal como o respondente 5 refere, também tem explicação na falta de tempo destes profissionais.

O Projeto educativo é divulgado através da distribuição do documento em suporte papel aos diretores de departamento e aos professores mas também é divulgado por meio das novas tecnologias, sendo colocado no portal *on-line* do agrupamento por forma a que também os encarregados de educação e outros interessados o possam consultar. Todos os respondentes manifestaram a ideia de que o Projeto educativo é bem divulgado e está acessível e o Diretor (E1) foi mais longe e sublinhou a necessidade, não só de estar acessível, mas sobretudo de poder contar com a colaboração de todos na sua conceção. Assim, “A verdadeira divulgação dos documentos estratégicos tem que começar no momento da sua conceção. Quanto maior for o envolvimento da comunidade na elaboração do PE maior será a sua assimilação e implementação” (E1). É por via desta consideração que este responsável acrescenta que se realizam reuniões que visam não só a divulgação do PE mas também a discussão dos elementos que o constituem e se coloca o mesmo documento a um período de consideração onde os responsáveis pelos departamentos e os professores são chamados a tecer opinião e a acrescentar sugestões.

Como considera Barroso (1992: 30), o PE dá lugar à expressão das vontades, desejos e estratégias dos atores escolares com os quais eles vão sedimentando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa.

Ao servir como referência permanente às grandes decisões de direção e planificação, o Projeto Educativo funciona como bússola da decisão estratégica, exprime uma metodologia de trabalho organizativo e gestionário com o qual é possível assegurar a planificação na base da formulação de estratégias de gestão adequadas às características, aos problemas e às exigências do contexto escolar.

Tendo ainda em conta que, tal como afirma o texto introdutório do documento em análise (PE, 2014/2017), este é o documento que, em si mesmo, representa o instrumento “do exercício da autonomia dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas” (PE, 2014/2017) e que confere ao agrupamento o caráter de “local de produção” atribuindo ao seu líder o papel privilegiado no processo de construção, ou

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

reconstrução, da cultura organizacional, independentemente do perfil que o líder tenha podemos afirmar que o Projeto Educativo aproxima o agrupamento do modelo cultural descrito por Martin (1992, 2002). No âmbito da cultura integradora, este modelo sugere que o Diretor vá emitindo sinais conducentes à consolidação dessa mesma cultura, induzindo os professores a partilharem e a identificarem-se com os valores e a missão da escola, ora ancorando a sua gestão diária na multiplicidade de valores, crenças e rituais, bem como nas autonomias grupais e individuais que se foram sedimentando na *long durée* da vida da instituição escolar, por via dos costumes, rotinas e hábitos que o Projeto Educativo consolida e sedimenta.

1.1.15 Mérito e excelência: estratégias de promoção

No conjunto de questões que incidiram sobre as metodologias de promoção do mérito e excelência escolar sobressai o já instituído quadro de Valor e Excelência mas, de acordo com os depoimentos recolhidos junto dos respondentes, podemos constatar que este não é o único meio de que o agrupamento dispõe para incentivar os alunos sendo que também existem projetos como o quadro de Valor e Excelência e o projeto “Óscar”, que, ao invés dos resultados tem enfoque nas questões comportamentais.

De um modo geral podemos registar o facto de que todos os respondentes têm conhecimento do quadro de excelência e das cerimónias de atribuição de prémios que lhe estão associadas e também constatamos que os mesmos respondentes parecem aprovar a gostar da iniciativa sendo que uma respondente até destacou como positivo os pormenores colocados na organização da cerimónia de entrega dos prémios: “promovem muito bem, promovem na página da escola, promovem aqui em painéis com as fotografias dos alunos... Há convite para todos os encarregados de educação, convites com um enfeite muito bonito... um convite mesmo institucional. Os meninos, há espetáculo... portanto é um espetáculo, a entrega dos diplomas e há uma oferta ao aluno... uma pen, uma coisa qualquer ao aluno, uma pequena oferta” (E5).

O concurso “Aprender compensa” parece também ser bem aceite por parte dos respondentes, que transmitem dele uma imagem de sucesso e utilidade. Trata-se de um concurso interturmas que, de acordo com o respondente E1, serve para premiar a turma “que apresentar a melhor evolução no decorrer do ano letivo.” (R1). De acordo com a explicação que nos foi conferida acerca do modo como se processa este concurso é interessante verificar que ele não se foca apenas nos resultados finais obtidos pelo conjunto da turma mas leva em linha de conta outros fatores, dando primazia à avaliação sumativa e considerando a participação em atividades promovidas pelos vários departamentos e também a participação em atividades

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

desportivas. Neste caso em concreto o prémio traduz-se numa visita de estudo que normalmente leva os alunos da turma vencedora até à Serra da Estrela.

Apenas um dos respondentes fez alusão ao projeto Óscar que conta ainda pouco tempo de implementação e que visa premiar as mudanças de rumo face aos maus comportamentos, ou seja, compensar os alunos com problemas de comportamento que optem por assumir uma postura e uma atitude mais correta. A ideia, de acordo com o que foi relatado pelo respondente E5, parece estar a ter algum sucesso e traduz-se, como podemos aferir das palavras da entrevistada, no seguinte: “este ano entrou o “Óscar”. Por exemplo, um aluno é indisciplinado e depois na semana seguinte melhorou, leva aquele “óscar”, mesmo o “óscar”. Anda com ele uma semana... depois traz até para outro colega... Geralmente esse é para compensar os alunos que, de condutas mais incorretas começaram a melhorar a sua própria conduta e o seu interesse pela escola. E é para os alunos com problemas de comportamento... quem ganhar vai ter direito a uma camisola de um dos clubes de futebol” (E5). Ainda de acordo com o relato da respondente que descreve este projeto regista-se que os prémios são conseguidos pelos professores do agrupamento junto de jogadores de futebol.

1.1.16 Líder pedagógico ou um líder administrativo: o que prevalece no agrupamento

A primeira das perguntas colocada aos respondentes no conjunto de indagações através das quais visávamos aferir a percepção dos respondentes acerca da ação do Diretor e do seu envolvimento na planificação, conceção e implementação do currículo, do ensino e dos métodos de avaliação, e se esta ação, teria, ou não, influência no sucesso educativo da escola, parece não ter sido compreendida pelos nossos entrevistados. Na verdade, o próprio Diretor, parece ter sido aquele que mais se aproximou da resposta tentada a partir da questão tendo então referido que o seu envolvimento passa pela gestão de equipas pois que a gestão do agrupamento deve ser levada a cabo de acordo com um modelo de liderança partilhada, sendo que o trabalho de planificação conceção e implementação dos currículos são da competência das estruturas pedagógicas. Neste enquadramento o papel do Diretor, que também se assume, por via dessa responsabilidade, como Presidente do Conselho Pedagógico, passa pela execução de uma verificação da conformidade e introdução de sugestões de melhoria que mereçam o acordo dos membros daquele órgão” (E1).

Sendo certo que mais nenhum respondente deu uma resposta direta a esta questão tentamos analisar os conteúdos obtidos por forma a verificar se algumas pequenas pistas nos ajudam a clarificar a opinião dos respondentes face a este tema e, a partir do discurso do respondente E4 aferimos que: “não, não

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

há... não há participação direta nem... Nada... não. a... única participação é... Elas serão, são aprovadas depois em Conselho Pedagógico e são enviadas para ele... será... será esta a única... a participação” (E4). Assim, por via desta resposta que afirma que o Diretor do agrupamento *Oceanus* não tem uma participação direta na planificação e conceção do currículo podemos aferir que a falta de resposta dos restantes entrevistados pode estar relacionada com esta informação, ou seja, se de facto, não existir uma participação direta, era impossível proceder-se à descrição da ação.

Apesar desta falha verificamos que alguns respondentes consideram que o Diretor é mais “pedagógico” (OCDE, 2009) do que “administrativo” (OCDE, 2009) e que o próprio Diretor se considerou o contrário, muito por causa, da carga excessiva de responsabilidades administrativas que o seu cargo lhe importa. Houve, neste contexto, quem reconhecesse também essa realidade alegando que “a sua margem de manobra é muito limitada pela lei e pelo poder central (ministério da educação) que define praticamente tudo e mais alguma coisa. Não existe verdadeira autonomia”(E3).

Ainda que para alguns dos coordenadores de departamento o Diretor se apresente como um responsável mais vocacionado para o pedagógico também recolhemos testemunhos que apontam exatamente no sentido contrário e o descreveram como administrativo e lhe traçaram um perfil de administrativo fechado no gabinete e, portanto, pouco dado a trocas de comunicação entre os professores. “A ideia que passa, a ideia que toda a gente tem dele é que é administrativo (...) não frequenta a sala dos professores, não se passeia pela escola” (E5). Esta respondente, e outros, frisaram também o facto do Diretor se apresentar como elo de ligação entre o agrupamento e as diretrizes que chegam da administração central: “O ministério da educação é verdadeiramente dono e senhor das escolas, parecendo que as mesmas podem fazer qualquer coisa.” (E3); “acho que ele tá dentro da perspectiva do ministério da educação, agora ele também é um representante deles... não foi só a mudança de presidente do conselho executivo para Diretor, o Diretor passou a ser um elemento ligado ao ministério, por (isso é) Diretor” (E5). Partindo desta perspectiva importa apontar que para alguns respondentes o Diretor possa ser considerado como o elemento que impõe a ditadura dos resultados.

Para a última questão deste grupo, que se direcionava em concreto a cada um dos respondentes e que visava aferir a opinião destes acerca das suas próprias atuações enquanto líderes intermédios, ficou clara a ideia, junto dos dois entrevistados que responderam, que a sua orientação é maioritariamente pedagógica: “Vejo-me mais então pedagógica... do que administrativa.” (E4); “Administrativa não sou mesmo, acho eu... É, é. E testes... Sim, sim. É mais pedagógico, eu digo, eu acho.” (E5).

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

1.1.17 Espaço para avaliação dos resultados e ações estratégicas

De acordo com as respostas obtidas para as questões: que tempo é disponibilizado para discutir os resultados escolares dos alunos nas reuniões e que ações estratégicas (práticas de ensino) são tomadas em conta, percebeu-se que este tema é bastante debatido nas reuniões e que alguns destes encontros de trabalho acontecem apenas com esse propósito. Também, foi possível determinar que dessas reuniões surgem novas práticas de ensino e de avaliação que são estruturadas com vista a ajudar os alunos a melhorar os seus resultados.

A respondente E5, por exemplo, referiu que existe uma preocupação crescente dentro do seu departamento para com a necessidade dos alunos melhorarem a sua capacidade de escrita e que, nesse sentido, foi determinado “que os alunos tinham que passar uma pequena síntese no final da aula, podia ser uma cópia do livro, podia ser uma síntese deles” (E5), da mesma forma foi também de uma reunião que surgiu a diretiva de instituir questões de aula, exercícios levados a cabo nas aulas que apresentam um pequeno grupo de questões e que visam permitir perceber se os alunos perceberam a matéria dada num curto período de tempo: “Como os alunos têm dificuldade em estudar e estudar matérias longas... questões de aula” (E5).

O respondente E6 deu conta do facto de todos os finais de ano letivo serem levadas a cabo reuniões entre as várias estruturas e o Conselho Pedagógico com vista à mesma finalidade. E também o respondente E7 afirmou que: “Há sempre uma reflexão feita pelos professores previamente à reunião que dura cerca de 2 horas mas se for necessário dá-se continuidade à reunião noutro dia” (E7).

Por via das respostas obtidas regista-se uma preocupação com as estratégias a adotar tendo em vista a melhoria dos resultados dos alunos.

1.1.18 Os encarregados de educação e a escola: participação

Com exceção do coordenador dos diretores de turma, todos os restantes inquiridos referiram que a participação dos pais e encarregados de educação na escola é importante e até relevante para a produção de bons resultados escolares dos filhos, quando se reportaram à questão “Até que ponto a comunicação e a participação dos pais e encarregados de educação na escola, é um aspeto relevante e a ter-se em conta na produção dos resultados escolares dos alunos?” Mas, apesar desta ideia geral, importa ainda sublinhar outras opiniões, que visam diretamente os representantes dos pais e encarregados de educação e que lhes desvaloriza a participação na medida em que, como referiu o respondente E5, eles não têm conhecimentos para poderem intervir ao nível pedagógico: “quando eles vêm participar nas reuniões de diretores de conselhos

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

de turma, eles geralmente não dizem nada de muito importante. Às vezes até falam no filho... falam do, nem sabe o quê que se passou com os outros alunos. E às vezes falam da cantina. Assim coisas mais administrativas... ou porque o filho não gosta de comer na cantina, as casas de banho às vezes não estão tão limpas quanto deveriam de estar. Mas não dizem nada assim, em termos pedagógicos, raramente tocam no assunto” (E5). Esta opinião é também expressa pelo respondente 6 que reafirma que: “Não tem sido prática a intervenção dos pais neste aspeto” (E6).

Com base nestas opiniões e na que foi manifestada pelos restantes inquiridos depreende-se que a participação dos pais é valorizada mas não se concorda com uma intervenção direta dos mesmos na preparação e na avaliação dos projetos educativos, ou seja na dinâmica pedagógica do agrupamento.

A importância da participação dos pais e encarregados de educação é reforçada nas opiniões que transcrevemos a seguir:

“Não é relevante apenas, é fundamental. Enquanto se pensar que educar diz respeito à escola, está-se a ir por um mau caminho. A educação pertence fundamentalmente à família e toda a formação do jovem deve ser articulada e reforçada pelo duo família-escola. O sucesso de um aluno deve-se essencialmente a ele próprio, à sua família e à escola, todos como parceiros” (E3);

“Quando há um pai interessado, que está aqui sistematicamente ou que muitas vezes ou que telefona, sei lá por qualquer outro meio... e que depois em casa tenta... tenta mesmo ajudar o filho sei lá criando-lhe regras, tirando-lhe o telemóvel... tirando-lhe o computador, às vezes é estas tais questões... se o pai for muito... criar disciplina de estudo, criar um horário de estudo acho que os resultados vão se notar logo, logo” (E5);

“O pai individualmente, enquanto encarregado de educação eu acho que se vier muitas vezes e se fizer... não é muitas vezes... depois se em casa fizer aquilo que acordar com o diretor de turma, eu acho que de uma maneira geral nesta idade dá resultado” (E6)

De acordo com as opiniões transcritas e aquela que foi expressa pelo Diretor do agrupamento a escola deve ser entendida como uma responsabilidade partilhada e, nesse aspeto, o papel dos pais está salvaguardado e é importante que a escola desenvolva estratégias de comunicação com eles. Neste ponto, o da comunicação, voltamos a encontrar um aspeto que merece atenção. Assim, vemos que a maioria dos respondentes concorda que a participação dos encarregados de educação é importante para a construção dos resultados dos alunos, ainda que alguns líderes intermédios não vejam necessidade de estes serem chamados a participar das reuniões internas, mas temos também apontamentos de resposta que denotam afastamento por parte dos encarregados de educação e até algum desinteresse, o que, por um lado pode servir como

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

veículo de desresponsabilização dos professores, ou, numa outra perspectiva, apontar falhas comunicacionais entre ambos os agentes.

1.1.19 Se eu mandasse... por um dia

Perante a hipotética questão “se dispusesse de “plenos poderes” por um dia, o que mudava na organização pedagógica deste agrupamento” foi possível registar algumas lacunas patentes no agrupamento sendo que aquelas que mais se destacaram são as que estão ligadas à gestão e às falhas do espaço físico, nomeadamente a falta de salas de trabalho para os vários departamentos, a falta de um campo de futebol e de espaços abertos para os alunos brincarem e problemas de funcionamento e falta de condições de conforto na cantina. As mudanças que os respondentes admitiram levarem a cabo, caso dispusessem de autoridade para tal, evidenciam algumas lacunas de nível físico na estrutura do agrupamento.

Também ficou evidente que o agrupamento não tem em funcionamento pleno um gabinete de enfermagem, de psicologia e de assistência social uma vez que os poderes concedidos ao respondente E6 serviriam exatamente para: “criar um gabinete com Assistente Social, Enfermeiro(a) e Psicólogo, a tempo inteiro, à disposição dos pais e alunos” (E6). Para além destas questões de foro técnico ficou também assente que o agrupamento não é estável ao nível do quadro normativo sobre a educação, uma vez que esta seria a medida a adotar por parte do Diretor, e ficou evidente que o Contrato de Autonomia não é verdadeiramente autónomo: “Preferia mudar antes o ministério da educação. Sem verdadeira autonomia nada se muda, tudo se tenta cumprir, muito não se faz” (E3). Como se depreende, está-se perante um quadro de “autonomia instrumental” (Lima, 2003: 161), fortemente regulada em termos processuais, congruente com o princípio da descentralização da administração do sistema educativo, segundo o qual o centro dirige e orienta e na periferia executa-se.

Outra das lacunas trazidas a descoberto por via da observação às respostas obtida à questão em análise prende-se com as questões relacionais, com o relacionamento interpessoal entre os professores que trabalham no agrupamento. Constata-se nas palavras do inquirido E4, uma “tensão desintegradora que brota dos diversos conjuntos de interesses e sobre as quais a organização se estrutura”, (Morgan, 1996: 201). Assim, como se depreende do seu depoimento, a docente e coordenadora de departamento promoveria questões relacionadas com a afetividade e a parte humana entre professores e entre o órgão de administração e gestão do agrupamento e professores valorizando-lhes o trabalho, o que torna possível o reconhecimento de que alguns profissionais não se sentem devidamente valorizados no agrupamento nem encontram naquele

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

ambiente um espaço de trabalho onde também seja possível desenvolver laços relacionais com os colegas: “É assim, eu acho que mudaria um bocadinho a parte humana, a parte das relações entre a comunidade de professores, mudaria um bocadinho, só, nessa parte, tentava que... houvesse mais diálogo... uma comunicação... porque às vezes sentimos que entramos aqui e pronto... e somos só mais um elemento a trabalhar e... eles estão daquele lado e... pronto...”(E4).

De acordo com o representante dos alunos importa também que se avaliem novas estratégias de incentivo ao estudo e ao desenvolvimento do gosto pelo estudo, “numa espécie de viagem de ida e volta, estamos a voltar ao que sempre foi o núcleo da ação docente: os processos de ensino-aprendizagem na aula” Bolívar (2012). Tal como expressa este inquirido passaria por “mudar a dinâmica das aulas, talvez, dos apoios que nos são dados agora nesta reta final. Tentar mudar a dinâmica... tentar ir a outros sítios, por exemplo ter um apoio diferente... ter, por exemplo, em vez de ser sempre numa sala de aula, tentar ir a outro lugar” (E9).

Em última análise, de acordo com Bolívar, “é o que os professores fazem na sala de aula, que marca a diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos.” Deste ponto de vista, a “qualidade dos processos de ensino é o principal determinante dos resultados da educação.” O que significa que “é necessário conhecer as diferentes formas de gerir a aula e instituir atividades que tenham uma incidência na aprendizagem dos alunos.” (Bolívar, 2012: 200).

1.2 Discussão de resultados

Ball (2001:108) considera que o Diretor de uma escola é o “herói cultural” atribuindo-lhe a responsabilidade pelo comprometimento e pela responsabilização dos professores no exercício das suas tarefas e, sobretudo no alcance dos objetivos que as mesmas visam, ou seja, os bons resultados dos alunos. As palavras deste autor transpõem para a figura do Diretor de escola uma enorme carga de responsabilidade e até uma “autoridade” escondida que, no rescaldo do estudo de caso que efetuamos no agrupamento *Oceanus* parece não encontrar eco.

Assim, numa primeira abordagem reflexiva aos dados analisados somos levados a interpretar a figura do Diretor deste agrupamento como a de um representante da autoridade da tutela e a autoridade dos seus pares e ainda de um terceiro elemento que, na opinião do próprio Diretor, tem um peso determinante nesta equação e que se mostra o maior dos obstáculos a contornar: o contexto sócio-económico que caracteriza o agrupamento e determina as características dos seus alunos. Neste contexto em que o Diretor do agrupamento admite que as características dos alunos e do meio donde estes são oriundos, estão na linha da frente dos

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

fatores que influenciam o seu trabalho e o seu objetivo final enquanto profissional que é o de garantir bons resultados, vemos que vai de encontro à opinião de Barroso (2005) que enfatizava o facto de que a autonomia dos Diretores ser condicionada e relativa, tendo sempre que ser gerida dentro de um quadro de múltiplas dependências, onde os direitos dos cidadãos, sobretudo dos alunos e das suas famílias e as suas especificidades se assumem como peso determinante e que urge ser equilibrado. Assim perspetivado o papel do Diretor, podemos assumir que no agrupamento *Oceanus* este responsável não pode ser totalmente autónomo, antes, como dissemos de início, um líder gestor, respeitador e recetivo, norteado por uma lógica de prestação de contas, instituído numa nova morfologia organizacional que o toma por pivot de um modelo de gestão sobredeterminado e governamentalizado (Lima, 2009).

É importante determinar esta evidência, que sobressai dos resultados analisados, no início da nossa reflexão acerca dos mesmos pois, tendo em conta o vasto leque de perguntas que nos propomos responder a partir do estudo efetuado, e sendo que, para cada uma das respostas obtidas a figura do Diretor tem protagonismo central, importa deixar desde logo esclarecido qual o tipo de liderança que melhor caracteriza este responsável.

No entanto, e tal como dissemos, os líderes não assumem, na maior parte das vezes, apenas uma tipologia. Eles podem ser também líderes educacionais, mesmo que não tenham influência direta sobre as aprendizagens dos alunos, porque a sua visão e atuação na organização da escola interferem nas práticas que os professores assumem dentro da sala de aula, (Costa, 2000). Estes apontamentos tornam-se ainda mais evidentes num quadro onde se configura a retórica da descentralização e que, formalmente, delega as competências aos órgãos de gestão e administração da escola, tal como, formalmente, acontece no agrupamento que nos serviu de objeto de estudo. Assim, o Diretor em causa pode também ser considerado um líder educacional mas, importa deixar destacada a percepção que tivemos aquando da análise dos resultados obtidos de que, neste contexto em particular, o Diretor não goza de autonomia plena que lhe permita ir além da aplicação das instruções que lhe são transmitidas pelo poder central.

Se tomarmos como linha orientadora a proposta de modelos de liderança avançada por Goleman (2002) para definir o Diretor do agrupamento *Oceanus* com luz nos resultados obtidos, a perspetiva que se nos apresenta parece apontar para a descrição do líder democrático uma vez que, recordemos, de acordo com este autor, esta tipologia indica um líder que dá tempo de escuta e participação aos seus colaboradores obtendo, por isso o empenho das pessoas através da participação. No entanto importa deixar sublinhado que este tempo de escuta a que nos referimos e que o Diretor do agrupamento dá aos professores e coordenadores de departamento se limita aos tempos formais, das reuniões planeadas, e não se pode considerar um tempo de

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

escuta informal pois, como vimos, alguns respondentes sublinharam o facto do Diretor se manter muito circunscrito ao espaço do seu gabinete e empenhado em cumprir as tarefas burocráticas que a administração central lhe impõe. De facto o próprio Diretor salientou, na reunião geral de professores, (Apêndice VI) que “a direção e os seus elementos estão sempre disponíveis”, mas que existe uma “estrutura piramidal” (Diretor, Apêndice VI). Na sequência deste discurso o Diretor lembrou aos professores do agrupamento que “a porta está sempre aberta, ...mas procurem primeiro a resolução dos assuntos nas estruturas hierárquicas mais próximas,... nos diretores de turma, nos coordenadores por exemplo” (Diretor, Apêndice VI).

Na verdade podemos concluir esta primeira observação dos resultados obtidos que aponta para o estilo de liderança do Diretor reafirmando a ideia de que o seu modo de atuação enquanto líder é pautado pela rigidez do cumprimento de regras e pela perseguição de um objetivo final bastante claro, ou seja, os melhores resultados escolares para a organização educativa que dirige sendo que, neste caminho, a liderança da proximidade relacional também tem lugar mas está, claramente, remetida para segundo plano.

É nesta linha de observação que se enquadra também o resultado obtido face à dicotomia administração/pedagogia com que se debate o Diretor e que, segundo o próprio, pende muito mais para a administração do que para a pedagogia propriamente dita. Em suma temos que a caracterização do tipo de liderança efetuada, e a vertente que mais destaque assume neste enredo laboral, é aquela que emerge do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril e que Lima (2010) interpretou assim: “é uma espécie de líder hierárquico, interno, mais poderoso, embora externamente subordinado, a quem se exige um padrão de liderança executiva eficaz – uma liderança forte e boa, capaz de ser aceite como o “rosto” da escola” (2010: 57 aspas do autor).

Esta é então a liderança a que Ball (2001) atribuía a classificação de liderança com variável de controlo da qualidade e da excelência, que é também uma liderança que substitui o profissionalismo pelos processos burocráticos e que toma alguns termos do capitalismo e da lógica de mercado para classificar o contexto liderado, ou seja, discernir se tem a seu cargo uma escola eficiente e eficaz.

Quando partimos para a realização da presente investigação tomamos como objetivo principal a compreensão da influência do Diretor e dos seus modos de atuação (da sua ação) sobre a produção dos resultados e a centralidade que este lhes atribui no âmbito do seu projeto de intervenção, por esse motivo demos início à presente discussão de resultados com a observação do perfil de Diretor uma vez que sustentamos a ideia de que o modo como este responsável atua e lidera o agrupamento tem impacto nos resultados escolares obtidos pelos alunos. Trata-se de uma ideia que corrobora com a que vários autores defendem (Day, 2001, Spillane, 2005, Murillo, 2006, Hargreaves et al, 2007, Harris, 2009; Bolívar, 2012b),

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

salientando que as ações dos líderes podem constituir-se como um marco diferencial na educação dos alunos e na qualidade das próprias escolas.

Pequenas ações que podemos determinar a partir da observação dos resultados obtidos são também demonstrativas desta realidade como o facto de se notar que existe um cuidado do Diretor em adequar o perfil do professor às exigências do serviço, levando em conta a capacidade dos professores para orientar determinadas turmas, as que têm exames nacionais nesse ano letivo, por exemplo. Além disso, e tal como também ficou registado o Diretor considera que a distribuição dos serviços é uma tarefa da sua competência e que é muito importante e condicionante da obtenção, ou não, das melhores aprendizagens dos alunos. Neste sentido importa assinalar que a opinião registada junto do Diretor vai de encontro à descrição feita por Bolívar (2010) em relação à liderança pedagógica ou liderança instrutiva/educativa, na qual, o líder centra a sua ação na criação de condições organizativas e profissionais com o objetivo de melhorar as práticas docentes e, dessa forma, melhorar os resultados dos alunos. Como vimos mais acima esta tipologia de liderança não é a que mais se pode salientar no Diretor em causa mas também as suas práticas não são, como aqui se deixa demonstrado, limitadas às tarefas administrativas.

Nesta linha de observação é também pertinente tecer considerações sobre a identidade do agrupamento e as percepções que os intervenientes no processo investigativo têm acerca da mesma, uma vez que as suas marcas identitárias decorrem dos mecanismos de liderança adotados e têm influência nos resultados escolares dos alunos. Para além disso, e tal como atesta Martin (1992) as identidades, ou as marcas identitárias, são as características diferenciadoras das organizações e o fator que impede que estas transpareçam comportamentos homogeneizados. De facto são as marcas identitárias que nos permitem entender melhor as características de cada escola, sendo que estas são um construto social que partilha laços de semelhança incontornáveis com todas as outras escolas afetas ao mesmo sistema mas que possui elementos próprios, como, no caso estudado o facto de se situar num meio rural onde não existe uma cultura de valorização do desempenho académico por parte dos pais e dos alunos, que asseguram uma identidade evidente (Mintzberg, 2006).

No agrupamento *Oceanus* a marca identitária mais evidente é a sua localização geográfica e as decorrentes marcas culturais. O facto de se tratar de um espaço educativo plasmado num meio rural traduz-se em termos práticos numa identidade escolar marcada pela existência de alunos pouco ambiciosos do ponto de vista académico e com poucos recursos financeiros o que pode condicionar o nível de ambição face aos resultados escolares e interferir no trabalho direto dos professores, fazendo com que estes se tenham que

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

revelar profissionais mais empenhados nas questões motivacionais dos alunos e dos seus encarregados de educação.

É desta marca identitária que decorre também a promoção de estratégias de valorização do aluno que diferem desta para outras escolas como é o caso do referido projeto Óscar que premeia os bons comportamentos, ou as cerimónias de entrega de prémios de mérito e excelência que recompensam os alunos que se destacam em algumas áreas de estudo. A aplicação destas estratégias surge aqui como uma solução para a resolução dos problemas de indisciplina, abandono e insucesso escolar e é aqui também que se reafirma a liderança como uma variável de controlo da excelência escolar (Torres et al, 2009).

Ainda no contexto da observação identitária importa deixar sobressair a ideia que registamos aquando da análise de dados obtidos onde dois adjetivos parecem ter ganho destaque: cumpridor e exigente. Estes apontamentos de caracterização da identidade do agrupamento remetem diretamente para o órgão de gestão e administração e também nos levam a considerar duas notas que vêm de encontro ao que temos argumentado: a face administrativa do Diretor e o foco nos resultados que os responsáveis pelo agrupamento têm.

Apesar das evidências apontarem para uma liderança de cariz mais burocrático o interesse pelos resultados demonstrado por todos os respondentes denota que a escola enquanto organização está a vivenciar alterações ao nível da liderança e que essas são coerentes com as determinações da OCDE (2009) que apelam a um papel cada vez mais dinâmico por parte dos líderes escolares, a uma mudança de estratégia que secundarize em certa medida o cumprimento das regras e dos regulamentos e dê primazia aos processos de aprendizagem.

Tal como vimos no ponto anterior as questões identitárias, nomeadamente a mais evidente, a da ruralidade da envolvente escolar, dos seus alunos e agentes externos, é também o fator determinante nas orientações e critérios adotados para a constituição de turmas⁶. Os responsáveis pela realização desta tarefa, que de acordo com os ditames do Decreto-Lei n.º 75/2008, art. 20.º, são o Diretor, mediante a aprovação do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico, pretendem promover a melhoria dos resultados do agrupamento também através da mecânica organizacional das turmas e do relacionamento colaborativo que se estabelece entre os professores.

6

“...de acordo com critérios de natureza pedagógica, em conformidade com a legislação em vigor e tendo em conta as propostas dos conselhos de turma, conselhos de docentes... e o conselho pedagógico, sendo o Diretor responsável pela sua aplicação, em função dos recursos humanos e materiais disponíveis nos estabelecimentos de educação e ensino do Agrupamento”(PE: 27).

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

A questão das relações que os professores do agrupamento estabelecem entre si deixou, de facto, essa evidência registada, e como forma de a reafirmar, alguns entrevistados deram ainda conta das partilhas que realizam entre si ao nível dos testes e dos conteúdos educativos. Este sentimento de cooperação e partilha é um elemento capaz de nos reportar a Martin (1992), e aferir que, no âmbito da cultura organizacional e partindo da atuação dos professores e coordenadores de departamento, este é um agrupamento de cultura integradora que faz da homogeneidade e da harmonia os princípios caracterizadores da sua natureza mas que não deixa de estar vinculada a um sistema operativo funcionalista, dando vantagem aos aspetos que reúnam um consenso alargado a toda a organização.

Tal como se viu a ruralidade é uma das características mais evidentes da identidade do agrupamento e dela pende também o nível de integração e de envolvimento dos encarregados de educação, que reconhecem na organização educativa a promoção de dinâmicas e o empenho com vista à melhoria dos resultados escolares dos seus educandos. Tal como estes, todos os outros atores escolares, no âmbito da aplicação da nossa entrevista, garantiram que o agrupamento se preocupa com o sucesso dos alunos e que, mais do que isso, cria condições para que estes possam estudar e tirar dúvidas.

Esta preocupação assinalada não parece, no entanto, e do ponto de vista prático, ser totalmente assumida pelas entidades externas da escola já que se aferiu, sobretudo a partir das respostas obtidas junto do representante dos encarregados de educação, que continuam a existir barreiras limitadoras de acesso destes responsáveis aos processos pedagógicos e a mesma ideia ficou também assente junto de outros entrevistados como coordenadores de departamento que, nomeadamente, aferiram não entender o porquê da participação dos representantes dos pais nas reuniões. Estas informações vão de encontro à opinião de Lima (2011) que apela a uma mudança radical do atual sistema de fechamento da escola à envolvente comunitária e aconselha a mudança da centralização política e administrativa da educação escolar, que garante o exclusivo do governo das escolas aos serviços centrais e pericentrais (desconcentrados) do Ministério da Educação.

De notar ainda que se observou na análise de resultados a inexistência de mecanismos de comunicação eficazes entre os diretores de turma e os encarregados de educação.

De acordo com o Relatório final de autoavaliação 2015, ao nível dos resultados escolares o agrupamento *Oceanus* tem sido palco de uma evolução gradual de ano para ano mas não consistente se avaliada em termos de anos curriculares, e a matemática parece ser a disciplina que mais concorre para as discrepâncias negativas que continuam a ser registadas. No entanto é de ressaltar que, de acordo com o que ficou registado, esta melhoria tendencial de resultados não tem uma correspondência direta e exclusiva com o

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

aumento das aprendizagens dos alunos mas é também consequência da aplicação de medidas administrativas.

Mais uma vez se encontra um argumento sustentador da tipologia de liderança que apontamos para o Diretor do agrupamento no início da presente discussão. E, mais uma vez também, encontramos paralelo com Barroso, quando salienta que “o controlo *à priori*, pelas normas, é substituído pelo controlo *à posteriori*, pelos resultados” (2011: 13), e isto decorre do facto dos diretores das escolas centrarem as suas preocupações em questões como a prestação de contas à administração central e a responsabilização perante a mesma entidade.

Partindo desta aferição é agora perceptível outro dos resultados obtidos que dava conta de que existe um diferencial entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa, sendo que esta última é aquela que beneficia de mais atenção por parte dos órgãos de administração e gestão escolar e dos professores, e também a que mais críticas merece junto dos nossos respondentes, sobretudo pelo facto de se tratarem de exames que correspondem apenas a um momento avaliativo e que impõe a prestação de contas aos topos hierárquicos funcionando como novas formas de controlo em nome da qualidade, da eficácia e da eficiência (Barroso, 2011).

As avaliações externas foram também o tema central da Reunião com a Coordenadora da Equipa de autoavaliação que decorreu no dia 26 de Junho de 2015 e a que assistimos na qualidade de observador e enquanto investigadores com vista à realização da presente dissertação. As observações registadas neste encontro, e que podem ser consultadas na íntegra no apêndice V, denotam que, de facto os resultados externos exercem pressão sobre os docentes, muito embora esta conclusão tenha sido aferida de forma indireta já que, na referida reunião, os comentários menos agradáveis face à avaliação externa se referiam ao exemplo avançado durante a mesma face ao modo como se processa a avaliação no Brasil e à forma como os professores brasileiros são penalizados quando os resultados obtidos não são satisfatórios. De acordo com o exemplo brasileiro os docentes deste país não recebem o 14.º salário, que ali é entendido como um prémio de produtividade, situação que não tem par no nosso país, o que, visivelmente, constituiu uma sensação de alívio junto dos presentes. Enquanto os responsáveis pela dinamização da reunião sublinhavam que, em Portugal, a avaliação institucional é resultante da AEE e da AA (autoavaliação) e que os exames nacionais eram um dos domínios da avaliação externa, os elementos presentes no encontro mostraram-se inquietos e barulhentos, levando a cabo conversas paralelas e demonstrando desconforto, tanto com a realidade brasileira quanto com a possibilidade de uma situação semelhante poder ocorrer no nosso país. Ainda que a aludida realidade não se espelhe no modelo atual português importa lembrar que o tema debatido na reunião e a efetiva realização da

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

reunião com vista à apresentação das principais conclusões do “Seminário Internacional sobre Avaliação Externa de Escolas” são demonstradores da importância que os resultados externos têm junto das lideranças e dos docentes, são evidenciadores do facto de que os resultados externos constituem uma preocupação e que, efetivamente, influenciam as dinâmicas das organizações escolares.

Na mesma linha de interpretação parecem estar os rankings das escolas, onde o agrupamento *Oceanus*, não aparece bem posicionado. Este instrumento, que o Diretor considerou importante, na medida em que é muito valorizado do ponto de vista social, é apontado também como um condicionador dos instrumentos de liderança externo e promotor da tipologia de gestão escolar burocrática e administrativa, centrada nos resultados. Tal e qual os contratos de autonomia que transportam para a escola a exigência da performatividade e, com ela, pressões para a apresentação de resultados donde podem resultar algumas situações de mal-estar e desconforto entre as equipas de trabalho.

Estes mecanismos que concorrem para a existência de pressões ao *modus operandi* da escola e aos grupos que a compõem determinam que a escola, tal como Silva (2010) e Torres & Palhares (2009) sustentaram, não está imune ao que a rodeia uma vez que atualmente estas organizações educativas, e o que por nós foi observado não foge à regra, são observados pela sociedade como um produto de consumo que apesar das suas especificidades parecem estar sujeitas às pressões dos mercados e à ditadura do capitalismo. Portanto, obrigados a se autorregarem com base em conceitos determinantes como o da qualidade, que aqui, neste cenário em concreto, será sinónimo de eficiência e tem tradução nos resultados de aprendizagem positivos.

Estas considerações são reforçadas com os dados levantados durante a observação da Reunião do Conselho Pedagógico, que decorreu no dia 17 de Setembro de 2015 (Apêndice IV), onde, durante a intervenção do Diretor, foi solicitado, pelo mesmo, que os conselheiros refletissem seriamente com os seus coordenados sobre o problema que o agrupamento tem em relação aos resultados. A dimensão do problema a que este responsável se referiu ficou depois expressa com a demonstração do programa, que pode ser acedido por qualquer pessoa, uma vez que está disponível *online*, e onde se vê que o agrupamento está pior posicionado que um outro agrupamento vizinho, a nível nacional, dando mostras de que os rankings têm importância. Na verdade, o Diretor, terminou a sua intervenção solicitando aos presentes uma reflexão: “temos aqui algo muito sério para refletir e apresentar soluções... vejam o que se passa e apresentem-me soluções” (Reunião do Conselho Pedagógico, Apêndice IV).

Pela própria natureza do documento pressupõe-se que, o guia orientador para a conquista da qualidade é o Projeto Educativo que também se pode definir, a partir da opinião veiculada pelo Diretor e pelo

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

Presidente do Conselho geral, como o espelho dos valores e da visão do agrupamento que, no caso de estudo, parece ter aceitação junto de todos os elementos que compreendem a dinâmica educativa e que, como aferimos aquando da análise de resultados, tem uma forte componente de orientação para os resultados escolares dos alunos. De acordo com os dados obtidos verificamos que o Projeto Educativo do agrupamento que constitui o nosso foco de análise não tem ainda em seu torno uma cultura de envolvimento total sendo que alguns professores ficam de fora da sua execução e outros não o chegam a ler. A lacuna aqui identificada remete-nos para a ideia de uma intervenção mais eficaz por parte do Diretor do agrupamento que vise a promoção de iniciativas de apoio a condições de maior envolvimento dos professores e dos restantes parceiros na concretização dos projetos educativos, seja na fase de elaboração do documento seja na execução das propostas por ele avançado (Ávila de Lima, 2008).

Ao contrário do que se verificou quanto à relação estabelecida entre professores e participação dos mesmos na elaboração e execução das práticas delineadas pelo Projeto Educativo, verificamos que há um grande envolvimento destes e de todos os restantes responsáveis pela gestão do agrupamento quanto à análise e discussão dos resultados escolares obtidos e à promoção de estratégias de melhoria dos mesmos, nomeadamente ao nível das práticas de ensino. Observou-se aqui que, no que toca à componente pedagógica, são os coordenadores de departamento que tomam a dianteira face à atuação do Diretor. Assim podemos aferir que a estratégia do Diretor, assumidamente preocupada com os resultados, aponta essa preocupação para as questões administrativas e de avaliação externa não visando de uma forma plena uma liderança centrada no ensino e na aprendizagem mas, antes, uma liderança que se pauta pelo regime de partilha dessa responsabilidade com os restantes agentes educativos do agrupamento. Tendo em conta esta observação podemos dizer que a atuação do Diretor vai de encontro à opinião veiculada por Bolívar (2012) que aponta para o estabelecimento de um compromisso de partilha de responsabilidades entre professores, alunos e famílias, pois só assim, como defendeu o autor, a escola poderá efetivamente contribuir para o desenvolvimento integral de todos os seus alunos.

Em face dos resultados obtidos ao longo da presente investigação e tendo em conta os resultados que aqui se analisaram e discutiram estamos agora em condições de avançar respostas aquelas que se constituíram como as questões parcelares que nos serviram de fio orientador e condutor do estudo. Assim para a primeira das questões apontadas, através da qual visávamos aferir o grau de centralidade do desempenho académico dos alunos face às prioridades estratégicas do agrupamento temos que assumir que se trata de alguma centralidade. De facto, pelo que foi possível apurar as estratégias de liderança e de administração do agrupamento *Oceanus*, o seu Projeto Educativo e os planos de intervenção do Diretor, entre outros

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

instrumentos de trabalho, têm como foco a obtenção de bons resultados escolares, embora tenha também ficado claro que estes resultados são considerados por parte do órgão de administração e gestão escolar e dos professores de um ponto de vista externo e não valorizando tanto as aprendizagens efetivas dos alunos.

Relativamente à questão que cotejava o facto do Diretor se autorrepresentar, ou não, como um ator escolar central na produção dos resultados escolares dos alunos a resposta já não nos aparece de forma tão linear uma vez que se verifica que existe no agrupamento outros elementos, nomeadamente os coordenadores de departamento, a quem este responsável confia a componente de trabalho pedagógico dado o facto de ter a seu cargo a obrigatoriedade de cumprimento de várias tarefas burocráticas e administrativas que lhe limitam o tempo para a execução de estratégias e práticas de aprendizagem. A resposta a esta questão vai de encontro às razões apontadas acima que explicam a atribuição do perfil gestor a este Diretor.

Da resposta à segunda pergunta surgem, quase de forma evidente, as razões que sustentam os argumentos de resposta usados para redarguir a terceira questão parcelar através da qual se pretendia descobrir qual a relevância que os professores atribuem à liderança pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares dos alunos. Dada a delegação de responsabilidades pedagógicas aos coordenadores de departamento e ao Conselho Pedagógico no seu todo assume-se que os professores não atribuem muita relevância à liderança pedagógica do Diretor.

Neste contexto de liderança pedagógica, que como aferimos ao longo de todo o trabalho investigativo é parca e partilhada, o Diretor tem a seu cargo as obrigações relacionadas com o facto de ser o responsável máximo pelo Conselho Pedagógico, relativamente às estratégias delineadas pelo grupo. É ele também a entidade a quem compete a promoção das ações de mérito e excelência que podem contribuir diretamente para a promoção de resultados positivos junto dos alunos. Estas atribuições inerentes ao cargo que ocupa são a resposta que se apresenta à nossa quarta questão parcelar. Embora não se possa afirmar que estas tarefas sejam uma iniciativa exclusiva daquele agrupamento elas são, sem dúvida, momentos expressivos, idealizados e simbólicos (Smircich, 1983: 347-348), através dos quais se pretende estimular os alunos e a comunidade educativa na prossecução e valorização dos resultados.

E se, como se disse atrás, as ações do Diretor são limitadas às atribuições do cargo, a sua ação está então, à partida, também condicionada às atribuições legais que lhe foram conferidas pela Administração Central. Tal como vimos ao longo do presente trabalho esse conjunto de atribuições que o Diretor tem que cumprir condicionam em larga medida a sua intervenção enquanto líder pedagógico. De facto, nesta componente, a intervenção do Diretor é de tal forma condicionada que ele se apresenta mais como líder gestor do que como líder pedagógico.

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

Dada a resposta que confrontava a possibilidade da reduzida autonomia da escola condicionar a ação do Diretor enquanto líder pedagógico partimos para a sexta, e última, questão parcelar que, no sentido das perguntas anteriores, afere acerca dos requisitos formais-legais necessários para o exercício da função de Diretor e da relevância que estes importam para a formação pedagógica deste responsável sendo que, dada a carga de trabalho administrativo que lhe compete, a resposta que se nos propõe parece ser a de que a componente pedagógica, sendo importante, dada até a necessidade de se ter, pelo menos cinco anos de exercício efetivo de funções docentes para se poder ser Diretor, acaba por ficar em segundo plano, uma vez que o trabalho burocrático e administrativo absorve a maior parte do tempo de trabalho do Diretor. Apesar desta constatação importa sublinhar que a componente pedagógica é importante para o exercício da função de Diretor, sendo que só através dela este responsável pode ser capaz de perceber os problemas e encontrar as soluções que o seu agrupamento enfrenta.

Capítulo IV – Apresentação e análise das percepções dos atores escolares sobre a ação pedagógica do Diretor na produção dos resultados escolares

CONCLUSÃO

Algumas das expressões firmadas pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril que melhor pareciam definir a nova figura dos Diretores escolares remetiam para a “responsabilidade” e para “um rosto” da organização. Percorridos que foram os capítulos de apreciação teórica e todos os passos metodológicos que conduziram a esta etapa final do processo de investigação empreendido concluímos, numa primeira instância, que o ciclo se fechou exatamente no encontro com a mesma expressão plasmada no texto legal: “um rosto”. Na verdade, e tal como nos foi dado perceber no processo de análise e discussão dos resultados obtidos, constatamos que o Diretor do agrupamento que nos serviu de palco ao estudo de caso, é o “rosto” da organização, um líder que exerce poder interno mas que se encontra subordinado aos pareceres do poder central, portanto, aos resultados uma vez que estes ditam a imagem que o Ministério da Educação vai formar acerca do agrupamento e do próprio Diretor.

Ao longo de todo o processo empírico foi possível sublinhar a importância que os resultados escolares dos alunos têm não só na atuação do Diretor, mas também, na forma como o corpo pedagógico da escola, e até os pais e encarregados de educação, interpretam essa atuação. Estes resultados servem mesmo para justificar a necessidade que o Diretor tem de despende do seu tempo no cumprimento de tarefas administrativas e burocráticas e parecem ser o mote explicativo para a figura do Diretor se mostrar convergente com as políticas educativas que decorrem do processo de modernização da gestão pública e que aproximam a organização educativa, em termos administrativos, das restantes organizações que constroem o contexto social.

Tendo em conta a necessidade estratégica de determinar a tipologia de liderança que melhor define o Diretor do nosso estudo de caso e considerando o facto de que as lideranças emergem da necessidade de gerir as organizações demos início ao presente estudo utilizando três domínios de análise que irão ser condicionadoras da nossa visão da escola, quer ao nível da gestão mais especificamente, a ação pedagógica do Diretor, quer ao nível da compreensão dos resultados escolares dos alunos.

Num primeiro momento foi sublinhada a evidência de que o conceito de organização se traduz num plural de significados que encontra pontos comuns e pontos de divergência entre os diferentes autores que se debruçam sobre o seu estudo. Todos os autores, no entanto, mostram-se concordantes quanto ao facto das organizações terem interferência no funcionamento da sociedade tal como a conhecemos, uma vez que tudo o que a constitui é uma organização ou é influenciado por ela.

Havendo uma multiplicidade de organizações e uma pluralidade de conceitualização das mesmas, importa destacar que também as escolas são organizações, até mesmo das mais relevantes a nível social dado que condicionam muitas outras, e também elas, no âmbito desta abordagem, podem ser interpretadas de múltiplas formas. As escolas são, de facto, e tal como apontou Lima (1992) organizações especializadas,

resultantes da construção humana e portanto repletas de cariz histórico, político e cultural que, em função dos tempos, se deixam guiar pelo modelo que vigora na sociedade e na política de então, sempre sem deixar de evidenciar os seus traços distintivos face às organizações industriais, por exemplo, pois que, como poucas, tem no ser humano a sua “matéria-prima” e o seu instrumento de trabalho. Nas escolas também há uma diferenciação importante no que toca à gestão e aos gestores, pois, ao contrário dos gestores empresariais, os responsáveis pelas escolas não podem avaliar os resultados obtidos, os “lucros”, de uma forma matemática. De facto as organizações educacionais não são empresas de educação, (Weick, 1976), e é, por isso, natural que os critérios de eficácia e de sucesso sejam mais difíceis de medir. Acresce ainda o facto de os gestores educacionais não terem forma de conseguir um controlo completo sobre o trabalho dos professores uma vez que não conseguem verificar completamente o que estes fazem na sala de aula e a forma como se relacionam com os seus alunos.

Destas particularidades decorrem, como vimos, inúmeras situações que influenciam e condicionam a liderança e a organização, agora, cada vez mais, chamada a prestar contas do seu serviço a um poder maior e determinante, o poder central, só o podendo fazer por meio dos resultados escolares.

No segundo capítulo teórico, da investigação que agora concluímos, a questão da liderança escolar foi aprofundada a partir da apresentação das diferentes perspetivas de liderança e da forma como estas se relacionam com os modelos e as conceções organizacionais. Da abordagem teórica efetuada ficou firmada a ideia de que a liderança é cada vez mais preponderante e reconhecida como elemento central para a conquista da eficácia e do aumento do nível de qualidade das escolas, tendo um papel nuclear na questão da produção dos resultados. Foi ainda aferido que não existe um modelo de liderança que possa ser considerado superior ou mais eficaz e que cada um dos referidos modelos está condicionado pela conjuntura que enfrenta e pelos objetivos estratégicos que visa alcançar. Ora, se num tempo de política educativa que, discursivamente, privilegia a autonomia escolar, se exige às lideranças resultados escolares, a atuação dos líderes educativos tende a perseguir essas metas, orientando a sua ação em função dos resultados obtidos e dos resultados que se deseja obter. Mas os resultados, aqui apresentados como meta a atingir, não são a única condicionante que a Escola atual impõe aos seus líderes. Os preceitos legais não ensinam os Diretores e as lideranças a contornar as condições circunstanciais que envolvem a organização, como a sua geografia e as características que dela decorrem, ou o *modus operandi* particular de cada professor, ou a forma como os departamentos trabalham internamente, nem, tão pouco, o cenário relacional que o agrupamento tem com a sua comunidade interna e externa. Essas condicionantes, e muitas outras que aqui não mencionamos, não são iguais a todas as escolas onde se aplica a mesma figura legal, por isso, apesar da legislação, os resultados escolares não são iguais, nem tão pouco será o trabalho da liderança.

Por este motivo, e antes de partirmos para o aprofundamento das questões que poderiam servir de base à construção da resposta à nossa pergunta de investigação, tentamos identificar o perfil e a tipologia de liderança que melhor caracteriza o Diretor do agrupamento *Oceanus*, visando ainda constatar as razões que explicam o tipo de liderança identificada. Assim, partindo dos resultados obtidos nas respostas dos atores escolares constituintes da nossa amostra, e tomando o referencial teórico como bússola, se entendermos tomar neste texto a linguagem marítima como meio de analogia às nossa própria viagem de descobertas, vimos que a “carta de navegação” resultante do estudo de caso realizado teria que tomar alguns pontos cardiais e apontar as “agulhas”, ora numa direção, ora em direção oposta. O norte que mais vezes a agulha de marear indica para o agrupamento e Diretor estudados será o de intermediário entre a autoridade da tutela e a autoridade dos seus pares e o contexto sócio-económico que caracteriza o agrupamento. Mas essa mesma agulha também vai indicar, várias vezes, o líder administrativo que passa várias horas do seu dia-a-dia de gestão escolar, dentro do gabinete, fechado sobre si mesmo e confinado ao despacho de trabalho burocrático e administrativo. Este não é o líder que se passeia pelos corredores e faz notar a sua presença junto de professores e alunos nos momentos de funcionamento quotidiano do agrupamento, mas, antes um líder que deixa evidenciar o seu poder agindo em conformidade com o que está estabelecido legalmente.

Um líder que ao adotar um perfil mais gestor serve como garantia da eficaz operacionalização das políticas educativas centrais, perfilando-se, assim, como o “rosto do ministério”.

No entanto, dentro deste contexto organizado este é também o líder que não descarta a vertente educacional da sua função, que tem atenção à construção e formalização do plano pedagógico e, ainda que não entre nas salas de aula e não exerça influência direta no trabalho dos professores, lhes orienta os passos profissionais, dando aplicação às instruções que lhe são transmitidas pelo poder central. Assim, podemos também admitir que a agulha de marear se volte por várias vezes para a tipologia educacional.

Norteadas sempre pela cartografia administrativa e pedagógica, este líder ouve os professores em momentos previamente estabelecidos para o efeito, como as reuniões mas, tal como ficou claro a partir da opinião recolhida junto deste segmento de inquiridos, as sugestões e apontamentos que vão sendo recolhidos nesses momentos de audição formais, são acolhidas e consideradas, servindo de ponto referencial à construção das opiniões e ações do Diretor.

Na observação do conjunto das tipologias de liderança que o Diretor do agrupamento *Oceanus*, assume, é evidente que se destaca a sua característica burocrática e administrativa, sendo evidente também, que esta não é uma opção estratégica do próprio Diretor mas decorre dos preceitos de qualidade e excelência que a atualidade impõe às escolas sob a forma contabilística dos resultados escolares. Ao longo do processo de análise de dados obtidos junto da amostra em estudo foi ficando clara a ideia de que o agrupamento e o

seu Diretor seguem a linha legalista expressa nas diretrizes remetidas pelo Ministério da Educação com vista a combater as taxas de insucesso escolar que vêm reduzindo de ano para ano. Ainda assim, também se verificou que o agrupamento não perdeu a capacidade de promover iniciativas inovadoras e diversificadoras da oferta educativa nem se fechou em si mesmo. Antes pelo contrário, apesar da saliência da característica de liderança administrativa, este agrupamento tem as portas abertas à comunidade exterior, aos pais e encarregados de educação e, sobretudo à identidade geográfica pautada pela ruralidade.

Os traços identitários da cultura organizacional de onde ressalta, como vimos, a ideia de que os alunos não são ambiciosos nem têm incutida em si a aspiração por notas escolares de mérito ou a pretensão de carreiras profissionais brilhantes condicionam o âmbito de atuação do Diretor e as suas características de liderança, e apelam à necessidade de reforço da componente pedagógica, por forma a que estas marcas culturais possam ser contrariadas e tenham consequências efetivas na forma de resultados escolares cada vez mais positivos.

Nesta lógica de preservação e assimilação da identidade escolar patente, a liderança vê-se confrontada com os valores da eficácia, da competitividade e da performatividade a que as escolas do século XXI já não podem ficar alheias e assim o papel do Diretor aparece-nos como o de um líder mediador, no sentido em que estes líderes são entendidos por Bolman & Deal (1991). Ou seja, são os líderes emergentes do modelo político de gestão que possuem os seus próprios valores, interesses e objetivos e que trabalham no sentido de obter a aprovação dos diferentes grupos de interesse, levando a cabo processos negociais onde a coação não tem, necessariamente, que existir mas onde, quase sempre, prevalecem as intenções do líder e os seus valores e interesses saem reforçados.

O tipo de liderança que o Diretor exerce, marcada pela alteração de uma para outra tipologia em função das necessidades parece ter efeitos positivos dado que, como se viu, os resultados escolares têm vindo a melhorar ao longo dos anos, todavia não podemos concluir a presente investigação sem deixar impressa a opinião de que, em determinados momentos dos discursos dos inquiridos se percebeu a existência de tensões, por um lado, e de perfeitas anuências, por outro. Por este facto somos levados a considerar a possibilidade da autoridade de que goza o Diretor lhe ser conferida pela vertente legal que a sua posição acarreta, e da já referida democracia, que como também já vimos se remete para momentos específicos, ser apenas uma tênue amostra daquilo que realmente deveria ser, sobretudo no que toca à componente pedagógica das funções de liderança. Os silêncios, os “não sei” e o “é muito bom naquilo que faz” que fomos captando aqui e ali, numa e noutra resposta dos diferentes atores inquiridos podem ser um indicativo de que a democracia que existe não é aberta nem deliberativa.

Em suma, e já muito próximos de encontramos resposta à pergunta que pautou todo o nosso trilha investigativo, podemos considerar que a liderança do agrupamento estudado privilegia a obtenção de resultados e age com o objetivo de exercer controlo sobre os mesmos. Ficou evidente ao longo do nosso estudo empírico que a alteração das tipologias de liderança por parte do Órgão de Administração e Gestão do agrupamento *Oceanus* se prende muito mais com a adequação às situações do que, propriamente, à mudança de objetivos, já que a qualidade e a excelência, traduzidas nas melhores classificações académicas possíveis dos alunos, são sempre o norte para que devem apontar as agulhas da bússola que o Diretor está encarregue de fazer funcionar. Sublinha-se, no entanto, outros objetivos como a descentralização e a flexibilidade e destaca-se como ponto positivo a confiança que a liderança deposita na atores educativos.

Por via de todo o estudo empreendido é agora possível concluir que as ações empreendidas pelo Diretor contribuem para a produção dos resultados escolares dos alunos na medida em que funcionam como medidas intermediárias entre o poder central e a componente pedagógica da escola que avança propostas e constrói soluções capazes de aproximar os alunos dos objetivos gerais: os bons resultados. Não sendo possível chegar a uma resposta conclusiva para a nossa pergunta de partida que, recordemos, passava por perceber em que medida a ação do Diretor, na condução e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, contribui para a produção dos resultados escolares dos alunos, é passível a afirmação de que o papel deste responsável pela organização escolar e o tipo de liderança empreendida, condiciona a ação dos restantes elementos da comunidade educativa e os impulsiona a trabalhar em função da obtenção de bons resultados escolares, mesmo que tal objetivo, signifique uma cada vez maior subjugação ao poder central, agora encoberta pela terminologia decorrente dos preceitos da autonomia. O Diretor que persegue bons resultados e conduz a escola no sentido de os obter é o Diretor que é “o rosto”, não o rosto da escola mas “o rosto do Ministério”.

Partindo das perguntas parcelares que serviram de fio condutor à realização da presente dissertação, podemos também agora concluir que os resultados escolares dos alunos estão diretamente relacionados com as prioridades estratégicas do agrupamento *Oceanus* e com a atuação do Diretor mas, não são, no que diz respeito à perceção que os atores inquiridos têm, nomeadamente os docentes, uma consequência direta das práticas de liderança do Diretor.

O presente trabalho de investigação tomou por forma, ainda que implicitamente, os conceitos que foram analisados ao longo da fundamentação teórica, referentes à organização, aos modelos burocrático, político e cultural segundo os quais, nos propusemos articular com as lógicas e os sentidos dos atores participantes.

Em jeito de conclusão do nosso estudo apontamos as limitações de que o mesmo se reveste, sendo que a mais evidente é o facto dos resultados obtidos não poderem ser expressão do que se passa dentro de

outras organizações escolares do nosso país, uma vez que foi apenas observada uma realidade concreta. Pela mesma razão importa sublinhar que, apesar da pertinência que a opinião do representante dos alunos tem no conjunto geral da investigação realizada, ela deve ser apenas entendida como a opinião de um aluno com assento no Conselho Geral pelo que reconhecemos que não pode ser tomada como sintetizando a opinião do conjunto dos estudantes, ressalva que também vale para o representante dos pais no mesmo órgão entrevistado no âmbito do nosso estudo.

Para além disso estamos cientes de que as limitações decorrentes dos prazos impostos para a realização da nossa investigação nos condicionaram na aplicação de instrumentos de observação donde pudessem resultar dados capazes de contribuir para o aprofundamento de algumas questões, nomeadamente, a relação que o agrupamento desenvolve com os seus parceiros comunitários, dado ter sido verificado que a identidade escolar é determinantemente marcada pela ruralidade do meio social e geográfico donde vêm os alunos.

Fica assim, em aberto, a possibilidade de alargamento do presente estudo a investigações futuras onde outros atores, nomeadamente a autarquia e associações locais possam dar parecer sobre a evolução do agrupamento e a sua importância na construção da realidade social local.

O presente estudo pode também servir de ponto de partida ao desenvolvimento de novas investigações uma vez que nos parece importante efetuar uma comparação entre os resultados escolares dos alunos e as práticas de liderança no âmbito de outras metodologias quantitativas onde mais do que um caso possa ser avaliado ao mesmo tempo, podendo-se assim alargar a investigação a um conjunto maior de organizações escolares (dentro de um mesmo cluster) e obter resultados comparativos que permitam, por exemplo, perceber até que ponto a relação com os parceiros comunitários condiciona a atuação das lideranças e em que medida a ruralidade do meio social interfere nos resultados escolares dos alunos.

Da mesma forma, e apenas em jeito de sugestão, pensamos que o presente estudo pode vir a constituir um ponto de partida para uma nova investigação, comparativa, entre os resultados das provas nacionais de Português e de Matemática, e a pressão que exerciam sobre as lideranças, e a existência, ou não, de pressões sobre os líderes escolares, com o novo modelo das provas de aferição que foi recentemente aprovado pelo XXI Governo Constitucional e que entrou em vigor no ano letivo 2015/2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

1. Livros e artigos citados

- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições ASA.
- AFONSO, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho
- ANTUNES, Fátima (2004b). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos: O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- APPLE, m. & Beane, J. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- BACHARACH, S. B. (1988). Notes on Political Theory of Educational Organizations. A. WESTOBY (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press: 277-288.
- BACHARACH, S.; MUNDELL, B. (1999). Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de ação. In: SARMENTO, M. J. (Org.). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- BALDRIDGE, Joseph V. (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley & Sons.
- BALDRIDGE, J. V., CURTIS, D. V., ECKER, G., & RILEY, G. L. (Eds.) (1978). *Policy Making and Effective Leadership*. San Francisco & London: Jossey-Bass Publishers.
- BALL, Stephen J. (1987). *The Micropolitics of the School: Toward a Theory of School Organization*. London: Methuen.
- BARBER, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- BARDIN, Laurence (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARNARD, Chester I. (1979). *As Funções do Executivo*. São Paulo: Editora Atlas (1ª edição em 1938).
- BARROSO, João (1995). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian/J.N.I.C.T.
- BARROSO, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In: BARROSO, J. (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996, p.167-189.

Referências bibliográficas

- BARROSO, João (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: ME.
- BARROSO, João (1999). "A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI - o caso de Portugal", in João BARROSO. (org.) *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, pp. 129-142.
- BARROSO, João (2003a). "Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: sentidos de uma evolução", in *Educ. Soc. Campinas*, vol. 24, nº 82, pp. 63-92 (www.cedes.unicamp.br).
- BARROSO, João (2005). *Política Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, Temas Universitários.
- BARROSO, João (2006). *A regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (2010). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In Neto-Mendes, A., Costa, J., Ventura, A. (org.) *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 11-22.
- BASS, Bernard (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- BATES, Richard et al . (1989). *Prática crítica de la administración educativa*. València: Universitar de València
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Editora, 2ª edição.
- BILHIM, João (1996). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BLASE, J. (Ed.) (1991). *The Politics of Life in Schools Power, Conflict and Cooperation*. London: Sage.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (2005). Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educación e Sociedade*, 26 (92), págs. 859-888.
- BOLÍVAR, António (2009). Liderazgo Pedagógico: una Direccion para el Aprendizagem. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 7(1), 1-4.
- BOLÍVAR, António (2010). *Como um liderazgo pedagógico y distribuido mejora os logros académicos?* Revisión de la investigación y e propuesta. magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106

Referências bibliográficas

- BOLÍVAR, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.
- BOLMAN, L. G. & DEAL, T. E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BOLMAN, L. and T. Deal (1991). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- BRUNSSON, Nils. (2006). *A Organização da Hipocrisia – os grupos em ação: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA
- BRYMAN, Alan. (1996). *Leadership in organizations*. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage.
- BURNS, James (1978). *Leadership*. New York: Haper and Row.
- BUSH, Tony (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row.
- BUSH, Tony (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications Ltd.
- CHIAVENATO, Idalberto (1984). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- CHIZZOTTI, António. (1991) *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- IGEC.(2012). *Relatório da Avaliação Externa de Escola do agrupamento de escolas*. Lisboa.
- COLEMAN, James. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- COHEN, Michael. D., MARCH, James G. & OLSEN, Johan P. (1972). “A Garbage Can Model of Organization Choice”, in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, pp. 1-25.
- COHEN, Michael, D. & MARCH, James, G. (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York, McGraw – Hill.
- COSTA, Firmino (1999). “A Pesquisa no Terreno em Sociologia”, in A. Silva, J. M. Pinto, (orgs.). *Metodologia em Ciências Sociais*. Porto: edições Afrontamento, pp. 129-148.
- COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- COSTA, Jorge A. (2000). “Liderança nas Organizações: Revisitando Teorias Organizacionais num Olhar Cruzado sobre as Escolas”. In Costa, Mendes & Ventura (org.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CROZIER, M. ; FRIEDBERG E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.

Referências bibliográficas

- CROZIER, Michel (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- DAY, Christopher. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto. Porto Editora.
- DELGADO, Lorenzo. (2005) *El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*, revista espanhola de pedagogia n° 232, Setembro dezembro, Universidad de Granada, acessado em março de 2015.
- DUBET, François (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ELLSTRÖM, Per-Erik. (1983). Four Faces of Educational Organizations. *Higher Education*, n° 12: 231-241.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1995). “O novo modelo de direção e gestão das escolas portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma racional alternativa”, in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. Vol. 8, n.º 1, pp.87-98.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização: Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998). *Gestão estratégia nas escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2000). “Liderança e Democracia: o Público e o Privado”. In Costa, J., Neto Mendes, A. e Ventura, A. (orgs.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ETZIONI, Amitai. (1967). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- ETZIONI, Amitai. (1974). *Análise Comparativa das Organizações Complexas*. São Paulo: Zahar Editores.
- FALCÃO, Norberta (2000). Parcerias e poderes na organização escolar: Dinâmicas e lógicas do conselho de escola. Lisboa: *Instituto de inovação Educacional*.
- FAYOL, Henry (1984). *Administração Industrial e Geral*. São Paulo: Editora Atlas, 9ª edição (1ª edição em 1926).
- FERREIRA, J. M.: [Et al.] (1996). *Psicosociologia das Organizações*. Alfragide. Editora Mc Graw-Hill.
- FERREIRA, Elisabete (2007). *(D)Enunciar a Autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de doutoramento policopiada).

Referências bibliográficas

- FRIEDBERG, Erhard (1993). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Ação Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FORMOSINHO, João (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João (1989). “A direção das escolas portuguesas – da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada”, in *Congresso: A Educação, o Socialismo Democrático e a Europa*. Lisboa.
- FORMOSINHO, João et al. (2005). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA. Coleção em foco.
- FULLAN, Michael. & Hargreaves, Andy. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto. Porto Editora.
- FULLAN, Michael, Cuttress, C., & Kilcher, A. (2005). *8 Forces for Leaders of Chang*. Disponível em <http://www.michaelfullan.ca/media/13396067650.pdf> acedido em 19 de outubro de 2014.
- GARDNER, John W. (1990). *Liderança*. Rio de Janeiro: Record.
- GIDDENS, Anthony (2004). *Sociologia*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOLEMAN, Daniel et al. (2002). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*, Lisboa: Gradiva.
- GOULDNER, Alvin W. (1971). “Conflitos na Teoria de Weber”, in Edmundo Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 59-67
- GROON, Peter. (1986). Politics, Power and Management of Schools. E. Hoyle (Org.) *The Management of Schools*. London: Kogan Page. pp. 44-46.
- HARGREAVES, Andy & Fink, Dean. (2007) *Liderança sustentável*. Porto. Porto Editora.
- HOYLE, Eric. (1986). *The Politics of School Management*. Sevenoakes: Hodder and Stoughton.
- HOYLE, Eric. (1988). Micropolitics of educational organizations. In: WESTOBY, A. (Ed.). *Culture and power in educational organization*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- HUNTER, James C. (2004). *O Monge e o Executivo: uma história sobre a essência da liderança*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sextante.
- JENCKS, Christopher et al. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of the family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- LEITHWOOD, K. Louis , K.S., Anderson, S.& Wahlstrom,K (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied research and educational improvement.

Referências bibliográficas

- Toronto. Ontario Institute for studies in education. Disponível em <http://education.umn.edu/CAREI>, acessado em abril de 2015.
- LEITHWOOD, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006) *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London: Research Report 800. Disponível em http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf, acessado abril de 2015.
- LEITHWOOD, K. (2009). *Como liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. Área de Educación disponível em <http://www.educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos/otrosrecursos.html?pid=126&sid=145:Como-liderar-nuestras-escuelas>, acessado em abril de 2015.
- LIMA, J. Ávila. (2008). *Em busca da boa escola*. V.N. Gaia. Fundação Manuel Leão.
- LIMA, J. Ávila, Silva, Sofia. (2011). *Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária*. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 45, 111-142. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/4843>, acessado em janeiro de 2015.
- LIMA, Licínio C. (1988). "Modelos de organização das escolas básicas e secundárias" in CRSE *Seminários - A gestão do sistema escolar*. Lisboa: GEP. Pp.149-195.
- LIMA, Licínio C. (1994). "Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da Educação", in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº14, p. 119-139.
- LIMA, Licínio C. (1995). "Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo remoto e a Autonomia como Delegação Política", in *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.8 (nº1), pp. 57-71.
- LIMA, Licínio C. (1997). "O Paradigma da Educação Contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal", in *Revista Brasileira de Educação*, nº 4, pp. 43-58.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. (1ª edição em 1992).
- LIMA, Licínio C. (1998b). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- LIMA, Licínio C. (2000). "Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas", in A. Catani e R. P. Oliveira (Org.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 41-76.

Referências bibliográficas

- LIMA, Licínio C. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio C. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Sociologia, nº19, pp. 227-253.
- LIMA, Licínio C. (2010). Diretor de Escola: subordinação e poder. In Neto-Mendes, A., Costa, J., Ventura, A. (Org.) *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 47-63.
- LIMA, Licínio (2011a). *Administração Escolar: Estudos*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora, pp.76-79.
- LIMA, Licínio C. (2013). *Organização escolar e democracia radical*. Paulo Freire e a governação da escola pública. 5ª edição. São Paulo: Cortez.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- LUCK, Heloísa (2011). *Liderança em Gestão Escolar*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes.
- MARCH, James G. (1991). *Décisions et Organisations*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- MAROY, Christian (1997). "A análise qualitativa de entrevistas", in L. Albarello, F. Digneffe, J.P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp.117-155.
- MARTIN, Joanne. (1992). *Cultures in Organization. Three Perspectives*. New York, Oxford: Oxford University Press. London. Sage, pp.58-76.
- MINTZBERG, Henry. (1983). *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- MINTZBERG, Henry. (1990). *Le Management. Voyage au centre des organizations*. Paris: Les Éditions D'Organization.
- MINTZBERG, Henry. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MINTZBERG, Henry. (1999). *Profession: Manager. Mythes et réalités. Harvard Business Revue – Le Leadership*. Paris: Éditions D'Organization.
- MORGADO, J. (2004). Liderança e autonomia: impacto na mudança das práticas curriculares. *Revista Educação da universidade do Vale do Itajaí*, vol.4, nº 3, pp.425-438.
- MORGAN, Gareth (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Brasil. Editora Atlas. pp.36-38.
- MORGAN, Gareth (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Brasil. Editora Atlas.

Referências bibliográficas

- MURILLO, F. Javier (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: Del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. REICE, vol.4,nº4 disponível em <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>., acedido em 12 de março de 2014.
- MURILLO, F. Javier (2008). Hacia un modelo de eficácia escolar. Estudio multinível sobre los factores de eficácia en las escuelas espanolas. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y cambio en Educacion*, disponível em http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1_por.htm, acedido em novembro de 2014.
- NETO, Dulce. (2002). *Difficil é sentá-los*. Lisboa: Oficina do Livro.
- NEVES, José G. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.
- NÓVOA, António (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo)*. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, acedido em abril de 2015.
- OCDE (2007). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*, disponível em www.oecd.org/edu/school/39676364.pdf, acedido em abril de 2015.
- OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261>-, acedido em abril de 2015.
- PARO, Vitor H. (1995). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática.
- PARO, Vitor H. (2000). “Educação para a Democracia: O Elemento que Falta na Discussão da Qualidade do Ensino”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), pp. 23-38.
- PÉREZ SERRANO, Glória (2002). *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artemed Editora. (2.ª Edição).
- PIRES, Eurico Lemos (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Apresentação e comentários, 2ª edição revista. Porto: Edições Asa.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Editora (6ª edição).
- SÁ, Virgínio & ANTUNES, Fátima (2007). “Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação”, in *Revista Portuguesa de Educação*, nº20, pp.129-161.
- SANCHES, Maria de Fátima C. (1992). *Cultura Organizacional. Um paradigma de Análise da Realidade Escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- SANCHES, Maria de Fátima C. (1996). *Imagens de Liderança Educacional: Ação tecnocrática ou ação moral e de transformação?* In *Revista Ed.6* (1). Lisboa Departamento de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. P.P.(13-350)

Referências bibliográficas

- SANCHES, Maria de Fátima C. (1998). "Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: da Concepção Hierárquica e Racional à Concepção Participativa e Colegial", in *Revista de Educação*, vol. VII, n.º 1. Lisboa: Departamento de Educação da FCUL, pp. 49-63.
- SCHEIN, Edgar (1968). *A Psicologia na Organização*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- SERGIOVANNI, Thomas J. (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA Editores.
- SERGIOVANNI, Thomas J. (2004). *O mundo da liderança – Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA Editores.
- SILVA, Eugénio (2006). As perspetivas de Análise Burocrática e Política. In *Compreender a Escola. Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. Lima, Licínio (Org.) Porto: Edições ASA
- SILVA, José. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. V.N. Gaia. Fundação Manuel Leão.
- SMIRCICH, Linda (1983a). "Concepts of Culture and Organizational analysis", in *Administrative Science Quarterly*, nº 28, pp. 339-358.
- SMITH, John (Ed.) (2001). *La autonomia escolar: Una perspectiva crítica*. Madrid: Akal Ediciones.
- SPILLANE, J.P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, vol.69, Winter 2005, disponível em <http://sdexter.net/courses/589/downloads/SpillaneLeadership05.pdf>, acedido em Janeiro de 2014
- TAYLOR, Frederick W. (1982). *Princípios da Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 7ª Edição, tradução de RAMOS A. V. (1ª edição original em 1911).
- TEIXEIRA, Manuela (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: Ed. MC Graw-Hill.
- TORRES, Leonor (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores Numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TORRES, L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- TORRES, Leonor (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 21, núm. 1, pp. 59-81, Universidade do Minho.

Referências bibliográficas

- TORRES, Leonor & PALHARES, José (2009). “Estilos de liderança e escola democrática”. In Pedro Abrantes e outros (Orgs.) *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Vol. I – Comunicações. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp 123-142.
- VALA, Jorge (1986). “A análise de conteúdo”. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- WEBER, Max (1971). “Os Fundamentos da Organização Burocrática: Uma Construção de Tipo Ideal”. In E. CAMPOS (Org.) *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores (Original de 1904 - *Ensaios de Sociologia*).
- WEBER, Max (1979). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença (ensaios publicados originalmente em 1904 e 1917).
- WEBER, Max (1982). *Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- WEBER, Max. (1994). *Economía y Sociedad: Esbozo de Sociología Compreensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- WEICK, Karl E. (1976). “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”, in *Administrative Science Quarterly*, vol.21, n°1, pp. 1-19.
- WHITAKER, Patrick. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: ASA, 2000.
- WRAGG, Edward (1984). *Conducting and Analysing Interviews*. In Bell, J., Bush, T., Fox, A., Gooday, J. & Goulding, S. *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London:Harper & Row, Publishers.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la Esperanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- YIN, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman. (3ªed).

2. Legislação Consultada

- Constituição da República de 1976 e sua revisão de 1982
- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, com as alterações introduzidas pelo DL n.º137/2012 de 2 de julho – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.
- Decreto Regulamentar n.º 1-B/2009, 5 de Janeiro

- Decreto-Lei nº270/2009, de 30 de Setembro
- Diário da República, 2ª série – nº5 – 7 de janeiro de 2011.

3. Artigos de Jornal:

CASTILHO, Santana (2014). Artigo de opinião, in Jornal O Público, novembro de 2014

4. Documentos consultados

- Contrato de Autonomia, 2013
- Relatório de Avaliação Externa – 2009 e 2012.
- Projeto Educativo triénio 2011-2014;
- Regulamento Interno;
- Plano Estratégico;
- Plano Anual de Atividades;
- Relatório Anual do Progresso da Execução do Contrato de Autonomia 2013/2014;
- Atas Conselho Pedagógico e do Conselhos Geral;
- Relatório Periódico de Execução do Plano de Atividades;
- Boletim de Oferta Educativa e Formativa 2013/2014 e 2014/2015;
- Comunicações e circulares, convocatórias, normas e regulamentos, regimento dos órgãos da escola, jornal da escola, Orientações para os Conselhos de Turma de Avaliação;
- Ficheiros de Pessoal Docente.

Referências bibliográficas

ANEXOS

Anexo I - Decreto-Lei n.º 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.

APÊNDICES

**Apêndice I - GUIAO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA:
Diretor do Agrupamento**

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo geral analisar criticamente em que medida a ação do Diretor, na condução e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, contribui para a produção dos resultados obtidos pelos alunos. Nesse sentido agradecia que respondesse às questões que lhe vamos formular fundamentando-as com aspetos que considere relevantes.

Blocos	Questões Orientadoras
Recolha de dados biográficos	<u>EXPERIÊNCIA</u>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde o início da carreira: 2. Na escola atual: 3. Funções desempenhadas na escola:
	1. Qual a sua área de formação?
	2. Qual foi a instituição de ensino superior que frequentou?
	3. Frequentou algum curso de especialização? pós-graduação nomeadamente na área da administração educacional?
	4. Em que ano chegou a esta escola?
	5. Que cargos exerceu?
Perceções da escola	6. Há quanto tempo exerce o atual cargo?
	7. Cada escola/agrupamento partilha com as outras escolas/agrupamentos alguma características comuns, mas também apresenta singularidades. Quais são, para si, as verdadeiras marcas identitárias deste agrupamento? Aquilo que verdadeiramente a /o diferencia?
	<u>Como caracteriza:</u>
	<ol style="list-style-type: none"> 8. A população estudantil: que tipos de alunos frequentam esta escola? 9. (necessidades/comportamentos/disciplina). 10. Origem socioeconómica: qual é a origem socioeconómica dominante (aspetos positivos/negativos). 11. O envolvimento dos pais/enc. de educação na escola? (Ativo, passivo, convergente, divergente...).
Missão, Visão e Valores – Ação do Diretor	12. Descreva o tipo de relações que os professores estabelecem entre si (de tipo individualista, cooperativo, competitivo, conflitual, etc.)?
	13. Que políticas ou orientações e critérios regulam o agrupamento dos alunos em turmas, como é que se processa a sua constituição?
	14. Quais os critérios adotados na distribuição do serviço docente? Existe alguma preocupação específica com a atribuição dos professores às disciplinas/anos de escolaridade que estão sujeitos a exame nacional?
	15. Como avalia, globalmente, os resultados escolares desta escola? Há ciclos que se destacam (pela positiva ou pela negativa)? Há disciplinas com maior incidência de insucesso (e de sucesso)? Se sim, como explica essas diferenças?
	16. Como têm evoluído esses resultados deste Agrupamento ao longo dos últimos anos?
	17. Na sua opinião, quais os principais fatores que contribuem para os resultados

	<p>escolares dos alunos deste Agrupamento? Dos fatores internos que podem contribuir para esses resultados, quais os que considera mais importantes?</p>
	<p>18. A literatura sobre as “escolas eficazes” atribui uma grande importância à liderança na promoção dos resultados escolares. Considera que a ação do Diretor pode influenciar de modo significativo o desempenho de uma escola? Se sim, como? Pode apresentar exemplos. E as lideranças intermédias?</p>
	<p>19. Observa-se algum diferencial significativo entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa? Se sim, quais as razões desse diferencial? Esse diferencial tem sido motivo de reflexão ao nível dos departamentos/grupos disciplinares/conselho pedagógico?</p>
	<p>20. Na última avaliação externa levada a cabo pela IGEC no domínio “Resultados” foi atribuída a classificação de Bom, tendo-se verificado uma melhoria em relação ao resultado no 1º ciclo avaliativo da IGEC que atribuiu neste domínio a classificação de Suficiente. Que estratégias de melhoria foram implementadas para superar os “pontos fracos” identificados no 1º ciclo avaliativo? Considera que teve a sua “quota parte de responsabilidade” nesta evolução?</p>
	<p>21. Foi elaborado algum “plano de melhoria” para superar os “pontos fracos” identificados no 1º ciclo de avaliação levada a cabo pela IGEC? Se sim, com que resultados?</p>
	<p>22. Como mobiliza os intervenientes no processo de melhoria das aprendizagens? Como se articula com as estruturas de gestão intermédia? Como se faz a supervisão da componente pedagógica? Promove momentos de reflexão e debate para melhorar as práticas docentes?</p>
	<p>23. Todos os anos (desde 2001), por volta do mês de setembro/outubro, a comunicação social costuma publicar o “Ranking das Escolas”. Essa publicação tem um significativo impacto neste Agrupamento? A posição da escola nesses rankings é objeto de debate interno? Se sim, em que órgãos? Este Agrupamento tem ficado bem posicionado nesses rankings? Considera que a posição deste agrupamento reflete a sua “qualidade”?</p>
	<p>24. Alguns autores defendem que hoje as escolas vivem sob a ameaça dos “terrores da performatividade” (pressão para a apresentação de resultados). Como líder e como professor, sente essas pressões? Se sim, em que se traduzem? Essas pressões têm vindo a aumentar, diminuir ou têm-se mantido?</p>
	<p>25. O PEE sendo um documento que norteia a vida organizacional escolar, este espelha a visão e os valores do Agrupamento? De que modo é que essa mensagem é passada aos professores? Como é que ele é proposto à comunidade?</p>
	<p>26. Que estratégia(s) utiliza a escola para promover o mérito e a excelência escolar? Existe algum quadro de mérito na escola? De que forma o promovem? Como é que valorizam a formação do aluno enquanto cidadão? Existe uma promoção de um quadro de valores? Ao promover o mérito procuram promover um quadro de valores?</p>
	<p>27. Como descreve a ação do Diretor, quanto ao seu envolvimento na planificação, conceção e implementação do currículo, do ensino e dos métodos de avaliação, com consequências ao nível do sucesso educativo obtido pela escola? Considera-se mais um “líder pedagógico” ou um “líder administrativo”?</p>

	28. Até que ponto a comunicação e a participação dos pais e encarregados de educação na escola, é um aspeto relevante e a ter-se em conta na produção dos resultados escolares dos alunos?
	29. Se fosse Ministro da Educação por um dia (com plenos poderes), o que mudava no sistema educativo português? E neste agrupamento, mudava alguma coisa?
	30. Quer acrescentar mais algum(s) aspeto a esta entrevista?

Nota: Além das questões apresentadas, outras intermédias podem ser feitas para reconduzir a entrevista para os seus objetivos, bem como para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar aspetos que se revelem particularmente importantes.

Apêndice II – GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA:

Presidente do Conselho Geral | Coordenador de Diretores de Turma | Coordenador de Departamento |

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo geral analisar criticamente em que medida a ação do Diretor, na condução e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, contribui para a produção dos resultados obtidos pelos alunos. Nesse sentido agradecia que respondesse às questões que lhe vamos formular fundamentando-as com aspetos que considere relevantes.

Blocos	Questões Orientadoras
Recolha de dados biográficos	EXPERIÊNCIA
	1. Desde o início da carreira:
	2. Na escola atual:
	3. Funções desempenhadas na escola:
	4. Qual a sua área de formação?
	5. Qual foi a instituição de ensino superior que frequentou?
	6. Frequentou algum curso de especialização? pós-graduação? Coordenadores de departamento: essa formação especializada é nas áreas que a legislação específica como prioritárias para o exercício deste cargo - supervisão pedagógica, administração educacional, avaliação?
	7. Em que ano chegou a esta escola?
	8. Que cargos exerceu?
9. Há quanto tempo exerce o atual cargo?	
Perceções da escola	10. Cada escola/agrupamento partilha com as outras escolas/agrupamentos algumas características comuns, mas também apresenta singularidades. Quais são, para si, as verdadeiras marcas identitárias deste agrupamento? Aquilo que verdadeiramente a diferencia?
	Como caracteriza:
	11. A população estudantil: que tipos de alunos frequentam esta escola? (necessidades/comportamentos/disciplina). 12. Origem socioeconómica: qual é a origem socioeconómica dominante (aspetos positivos/negativos). 13. O envolvimento dos pais/enc. de educação na escola? (Ativo, passivo, convergente, divergente...).
Missão, Visão e Valores – Ação do Diretor e das lideranças intermédias	14. Descreva o tipo de relações que os professores estabelecem entre si (de tipo individualista, cooperativo, competitivo, conflitual, etc.)?
	15. Que políticas ou orientações e critérios regulam o agrupamento dos alunos em turmas, como é que se processa a sua constituição?
	16. Como avalia, globalmente, os resultados escolares desta escola? Há ciclos que se destacam (pela positiva ou pela negativa)? Há disciplinas com maior incidência de insucesso (e de sucesso)? Se sim, como explica essas diferenças?
	17. Como têm evoluído esses resultados deste Agrupamento ao longo dos últimos anos?

	<p>18. Na sua opinião, quais os principais fatores que contribuem para os resultados escolares dos alunos deste Agrupamento? Dos fatores internos que podem contribuir para esses resultados, quais os que considera mais importantes?</p>
	<p>19. A literatura sobre as “escolas eficazes” atribui uma grande importância à liderança na promoção dos resultados escolares. Considera que a ação do Diretor pode influenciar de modo significativo o desempenho de uma escola? Se sim, como? Pode apresentar exemplos. E as lideranças intermédias? Enquanto líder intermédio, considera-se corresponsável pelos resultados do departamento que lidera? Considera-se orgulhoso desses resultados? Considera que as lideranças intermédias neste agrupamento são devidamente valorizadas?</p>
	<p>20. Observa-se algum diferencial significativo entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa? Se sim, quais as razões desse diferencial? Esse diferencial tem sido motivo de reflexão ao nível dos departamentos/grupos disciplinares/conselho pedagógico?</p>
	<p>21. Sabe qual foi o resultado da última avaliação externa levada a cabo pela IGEC no domínio “Resultados”? Considera que essa avaliação reflete a “qualidade” deste agrupamento</p>
	<p>22. Foi elaborado algum “plano de melhoria” para superar os “pontos fracos” identificados na avaliação levada a cabo pela IGEC? Se sim, com que resultados?</p>
	<p>23. Todos os anos (desde 2001), por volta do mês de setembro/outubro, a comunicação social costuma publicar o “Ranking das Escolas”. Essa publicação tem um significativo impacto neste Agrupamento? A posição da escola nesses rankings é objeto de debate interno? Se sim, em que órgãos? Este Agrupamento tem ficado bem posicionado nesses rankings? Considera que a posição deste agrupamento reflete o “valor real” deste agrupamento?</p>
	<p>24. Alguns autores defendem que hoje as escolas vivem sob a ameaça dos “terrores da performatividade” (pressão para a apresentação de resultados). Como (líder/líder intermédio) e como professor, sente essas pressões? Se sim, em que se traduzem? Essas pressões têm vindo a aumentar, diminuir ou têm-se mantido? Considera que essas (eventuais) pressões para a produção de resultados têm tido reflexos no relacionamento entre os professores? Se sim, em que sentido?</p>
	<p>25. O PEE sendo um documento que norteia a vida organizacional escolar, este espelha a visão e os valores do Agrupamento? De que modo é que essa mensagem é passada aos professores? Como é que ele é proposto à comunidade? Considera que as prioridades estabelecidas no PEE refletem de algum modo a referida “pressão para os resultados”?</p>
	<p>26. Que estratégia(s) utiliza a escola para promover o mérito e a excelência escolar? Existe algum quadro de mérito e excelência na escola? De que forma o promovem? Como é que valorizam a formação do aluno enquanto cidadão? Existe uma promoção de um quadro de valores? Ao promover o mérito procuram promover um quadro de valores?</p>
	<p>27. Como descreve a ação do Diretor, quanto ao seu envolvimento na planificação, conceção e implementação do currículo, do ensino e dos métodos de avaliação, com consequências ao nível do sucesso educativo obtido pela escola? Considera que neste agrupamento o Diretor é mais um</p>

	“líder pedagógico” ou um “líder administrativo”? e no seu caso, como se vê enquanto líder intermédio?
	28. Nas reuniões, que tempo é disponibilizado para discutir os resultados escolares dos alunos e que ações estratégicas (práticas de ensino) são tomadas em conta?
	29. Até que ponto a comunicação e a participação dos pais e encarregados de educação na escola, é um aspeto relevante e a ter-se em conta na produção dos resultados escolares dos alunos?
	30. Se dispusesse de “plenos poderes” por um dia, o que mudava na organização pedagógica deste agrupamento? Quer acrescentar mais algum(s) aspeto a esta entrevista?

Nota: Além das questões apresentadas, outras intermédias podem ser feitas para reconduzir a entrevista para os seus objetivos, bem como para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar aspetos que se revelem particularmente importantes.

Apêndice III - GUIAO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA:

Representante dos alunos e Representante dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo geral analisar criticamente em que medida a ação do Diretor, na condução e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, contribui para a produção dos resultados obtidos pelos alunos. Nesse sentido agradecia que respondesse às questões que lhe vamos formular fundamentando-as com aspetos que considere relevantes.

Blocos	Questões Orientadoras
Recolha de dados biográficos	<p>Elementos de caracterização</p> <p>Marque com uma X correspondente à sua situação</p> <p>Sexo : ____Feminino ____Masculino</p> <p>Idade: ____ menos de 18 anos ____ mais de 18 anos</p> <p>Tempo de permanência neste agrupamento de escolas: _____ anos</p>
Missão, Visão e Valores Ação do Diretor	<p>1. Considera que esta escola tem uma identidade própria, distinta de outras escolas? Se sim, como caracteriza a identidade desta escola? Quais os traços fortes que a diferenciam das outras escolas?</p> <hr/> <p><u>Como caracteriza:</u></p> <p>2. A população estudantil: que tipos de alunos frequentam esta escola? (necessidades/comportamentos/disciplina).</p> <p>3. Origem socioeconómica: qual é a origem socioeconómica dominante (aspetos positivos/negativos).</p> <p>4. O envolvimento dos pais/enc. de educação na escola?</p> <hr/> <p>5. A escola preocupa-se com o sucesso dos alunos e cria condições para estudar e tirar dúvidas? É capaz de identificar medidas adotadas pelo agrupamento que estejam associadas à promoção dos resultados escolares?</p> <hr/> <p>6. Os professores proporcionam uma explicação alternativa quando os alunos mostram dificuldades? Utilizam várias estratégias de avaliação dos conhecimentos?</p> <hr/> <p>7. Os professores ajudam os alunos a valorizar as suas aprendizagens e motivam aqueles que mostrem pouco interesse nos trabalhos escolares e ajudam a desenvolver hábitos de estudo e trabalho autónomo?</p> <hr/> <p>8. As visitas de estudo contribuem para a melhoria das aprendizagens?</p> <hr/> <p>9. Os Diretores de turma acompanham as dificuldades e os progressos dos alunos, transmitindo feed-back aos próprios alunos e aos encarregados de educação fora dos momentos avaliativos? De que forma o fazem?</p> <hr/> <p>10. Este agrupamento proporciona aos pais e encarregados de educação a oportunidade para participarem ativamente nos processos de tomada de decisões? (Dê alguns exemplos)</p> <hr/> <p>11. Como representante dos alunos/encarregados de educação, procura recolher as</p>

	opiniões dos alunos / encarregados de educação sobre o funcionamento da escola? Se sim, as sugestões e críticas apresentadas, são tidas em consideração nos órgãos próprios?
	12. É sentido pelos alunos/encarregados de educação um elevado nível de cooperação entre a escola e a comunidade local, de que forma se pode constatar isso?
	13. Na sua opinião, quais os principais fatores que contribuem para os resultados escolares dos alunos deste Agrupamento? Dos fatores internos que podem contribuir para esses resultados, quais os que considera mais importantes?
	14. No seu entender existe alguma relação entre a liderança da escola e os resultados obtidos pelos alunos? Considera que o Diretor da escola tem um plano de ação e que pode contribuir para os resultados escolares? E os outros líderes intermédios, nomeadamente os diretores de turma?
	15. Nas aulas os professores costumam chamar a atenção para a necessidade de melhorar os resultados escolares? (se sim, com que frequência?)
	16. São organizadas atividades específicas de preparação para os exames nacionais? Se sim, de que tipo? Isso acontece próximo dos exames ou é algo que ocorre durante o ano letivo?
	17. No que diz respeito aos resultados escolares, como classifica este agrupamento (Insuficiente, suficiente, bom, muito bom, excelente)?
	18. Como aluno, sente que existe uma pressão por parte dos professores para que os resultados escolares melhorem? Se sim, em que se traduzem essas pressões?
	19. A sua decisão de frequentar este agrupamento foi influenciada pelos resultados dos alunos?
	20. Conhece qual foi o resultado da avaliação externa deste agrupamento realizada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (no domínio “Resultados”)? Se sim, esses resultados foram comentados nas aulas? Acha que esse resultado traduz o valor real do agrupamento?
	21. Sabe qual foi a posição deste agrupamento no último ranking publicado pela comunicação social? Este assunto foi debatido no agrupamento (e mais especificamente nas suas aulas)? Considera que esse ranking traduz a “qualidade” das escolas?
	22. Se dispusesse de “plenos poderes” por um dia, o que mudava no modo de funcionamento deste agrupamento?

Nota: Além das questões apresentadas, outras intermédias podem ser feitas para reconduzir a entrevista para os seus objetivos, bem como para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar aspetos que se revelem particularmente importantes.

**Apêndice V: 2. Registo de Observação – Reunião Coordenadora
Equipa Autoavaliação**

Data: __/__/__

Hora: ____

Duração: ____

Assunto: _____

Intervenção	Assunto	Linguagem verbalizada e não verbalizada/... por parte dos elementos da assistência

Apêndice VIII - Quadro de Sistematização das Entrevistas

Legenda:

E1	Diretor	E4	Coordenador de Departamento	E7	Coordenador da Equipa de Autoavaliação
E2	Presidente do Conselho Geral	E5	Coordenador de Departamento	E8	Representante dos pais e encarregados de educação assento no Conselho Geral
E3	Coordenador de Departamento	E6	Coordenador dos Diretores de Turma	E9	Representante dos alunos com assento no Conselho Geral

Perceções da Escola – Traços identitários do agrupamento

Traços Caracterizadores	Respondentes

Apêndice IX – Quadro de Categorização (Categorias de 1ª ordem, categorias de 2ª ordem e categorias de 3ª ordem)

Categorias de 3ª Ordem	Categorias de 2ª Ordem	Categorias de 1ª Ordem
Caracterização do Agrupamento <i>Oceanus</i>	Os traços identitários do Agrupamento Oceanus;	Gestão e a liderança
		Diversidade da oferta educativa
		Situação geográfica rural
		Humildade e bom comportamento
		Exigência e cumprimento
	Componente relacional entre professores	Cooperação
		Partilha
Entendimento		
Organização Pedagógica	Políticas/orientações e critérios para a constituição de turmas	Origem geográfica
		Notas dos alunos
		Comportamento dos alunos
		Continuidade pedagógica
	Critérios adotados na distribuição do serviço docente	Adequabilidade do perfil
		Aprendizagens dos alunos
	Mobilização dos intervenientes no processo de melhoria de aprendizagens	Procedimentos previamente definidos
		Comunicação direta e informal
	Supervisão da componente pedagógica	Trabalho interpares
		Acompanhamento
		Supervisão
	Promoção de momentos de reflexão e debate	Executados na estrutura de orientação educativa
	Avaliação global dos resultados obtidos pelo agrupamento	A perceção face aos resultados
Matemática contribui para taxas de insucesso		
Separação entre resultados internos e resultados externos		
Perceção dos atores externos		Escola tenta promover o sucesso escolar
		Apoio rotativo: Matemática e Português
		Existência de computadores
		Podem ser desenvolvidas outras estratégias
		Comunicação entre encarregados de educação e diretores de turma insuficiente
		Valorização de visitas de estudo

Liderança e resultados escolares	Perceção dos atores externos	Diretor influencia resultados
		Proximidade dos diretores de turma
		Influência positiva dos professores
		Várias iniciativas de preparação para exames nacionais
Evolução dos resultados	Evolução continua	Positiva
		Diferente em relação aos níveis de ensino
		Medidas políticas têm influência
		Não correspondem exatamente às aprendizagens
Fatores favorecedores/ des favorecedores de resultados	Fatores favorecedores de resultados	Aulas de apoio
		Criação de email para alunos
		Trabalho em sala de aula
		Preparação técnica do docente
	Fatores internos	Baixas expetativas de futuro
		Interesses de alunos e escola divergentes
		Pouco empenho no estudo
		Pouca oferta educativa
A influência do diretor e das lideranças intermédias	Influência da ação do diretor	Positiva e significativa
		Existente mas pouco benéfica
		Tem papel mediador
		Autoridade e antiguidade
		Incentivo ao diálogo
	Influência das lideranças intermédias	Têm poucos poderes
		Pouco valorizados
Diferencial entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa	Significado da diferença entre os valores dos resultados internos e externos	Pouco significativo
		Preocupação face aos resultados externos
		Matemática tem influência negativa
Avaliação externa da IGEC	Resultado e reflexo na qualidade	Desconhecimento quanto ao resultado
	Pontos fracos e pontos de melhoria	Falhas de comunicação
		Colaboração para a preparação de aulas
		Colaboração para a preparação de testes
		Realização de supervisão
Ranking das Escolas	O impacto no agrupamento	Muito valorizado a nível social
		Permite estabelecer comparações entre
		Organizações de ensino
		São objeto de discussão interna
Os "terrores da performatividade"	Sentimentos de pressão para a apresentação de resultados	Contratos de autonomia são responsáveis
		Compromissos assumidos na carta de missão
		Avaliação da Inspeção Geral de educação
		Existência de tensões internas entre professores

Visão e valores do agrupamento	O Projeto Educativo	Bem divulgado
		Cedido a todos os parceiros
		Participação de todos na execução
		Espelho dos valores e visão do agrupamento
		Equilibrado quanto às prioridades
		Atenta nos resultados
Mérito e excelência:	Estratégias de promoção	Quadro de Valor e Excelência
		Projeto "Óscar",
Líder pedagógico ou um líder administrativo	Prevalência no agrupamento	Liderança partilhada
		Não tem participação direta no conselho pedagógico
		Administrativo
		Margem de manobra limitada
Avaliação dos resultados e ações estratégicas	Tempo e ações estratégicas	Resultados são muito debatidos nas reuniões
		Reuniões dão origem a novas práticas de ensino
Os encarregados de educação e a escola	Participação	Entendida como importante
		Têm poucos conhecimentos para intervir no conselho pedagógico
		Importante desenvolver estratégias de comunicação
		Os encarregados de educação participam pouco
O que mudava na organização pedagógica deste agrupamento	Se mandasse por um dia...	Aumento de salas de trabalho
		Construção de campo de futebol
		Aumento de espaços abertos
		Melhoria de condições da cantina
		Introdução de gabinete de enfermagem, psicologia e assistência social
		Promoção relacional entre professores
		Promoção relacional entre professores e diretoria