

MARIA ISABEL ARRUDA DE SÁ

**LIDERANÇA NAS ESCOLAS:
PRÁTICAS PARA A EQUIDADE E A
APRENDIZAGEM**

Orientadora Científica: Professora Doutora Maria do Carmo Clímaco

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

LISBOA

2015

MARIA ISABEL ARRUDA DE SÁ

**LIDERANÇA NAS ESCOLAS:
PRÁTICAS PARA A EQUIDADE E A
APRENDIZAGEM**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do Grau de Mestre no curso de mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação no dia 19/02/2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº522/2014, de 16 de dezembro, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor José Bernardino Duarte

Vogais:

Profª Doutora Maria Neves Gonçalves (arguente)

Orientador:

Profª Doutora Maria do Carmo Clímaco

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

Lisboa

2015

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação de mestrado é um trabalho muito solitário, vivido com muitas inseguranças e angústias! No entanto, várias pessoas, cada uma à sua maneira, colaboraram e cooperaram para que esta tarefa fosse levada a cabo. Agradeço a todos os que me apoiaram, de forma direta ou indireta, para a concretização deste estudo. E felizmente foram muitos!

Um agradecimento especial à Eugénia, à Felicidade, à Filomena, ao Joel, à Sofia e à Teresa pelo contributo dado.

Agradeço ao Diretor do Agrupamento por ter viabilizado a realização deste estudo e por ter colaborado com a sua participação.

À professora doutora Maria do Carmo Clímaco, minha orientadora, pela disponibilidade e, sobretudo, pelo espírito crítico, incentivando sempre à melhoria, mas salientando os aspetos positivos, como motivação. Teve o mérito de pôr à prova a minha capacidade de ler em Inglês!

Agradeço à minha família pelo incentivo e pela compreensão das minhas ausências durante este período.

Em especial, ao companheiro da minha vida, que nunca me deixou desanimar!

Obrigada a todos!

RESUMO

Os estudos sugerem que a atuação dos líderes pode ter influência no desempenho e na qualidade das organizações. A liderança na escola é fundamental na motivação, na melhoria dos resultados e na qualidade da educação, deixando de ser responsabilidade individual e passando a ser um processo partilhado, centrado na aprendizagem.

A melhoria da qualidade do ensino implica o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, respeitando a diversidade e as necessidades individuais, o que remete para o conceito de equidade. O grande desafio é criar condições para garantir a todos a aquisição de conhecimentos imprescindíveis à integração social, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender.

Partindo da questão “As práticas de liderança no agrupamento XXX favorecem a equidade e a aprendizagem?” pretende-se verificar se existem práticas de liderança orientadas para a equidade e a aprendizagem.

Para a concretização do objetivo do estudo optou-se por um estudo de caso, de natureza mista, combinando análise qualitativa e quantitativa, num agrupamento de escolas da região de Lisboa.

A análise dos dados recolhidos, através de questionários e de entrevista, permite-nos concluir que as práticas de liderança do agrupamento XXX favorecem a equidade e a aprendizagem.

Palavras chave: Práticas de Liderança, trabalho colaborativo, aprendizagem, equidade.

ABSTRACT

Studies suggest that the action of leaders may have an influence on the performance and the quality of organizations. Leadership in a school is essential for the motivation, the improvement of success and the quality of education. It is, thus, no longer an individual responsibility but becomes a shared learner-centered process.

The improvement of teaching quality entails the development of differentiated teaching practices, respecting individual diversity and needs, which leads to the concept of equity in education. The great challenge is to create the necessary conditions to assure that all learners will acquire the knowledge and skills indispensable to social integration by developing learning-to-learn ability.

Starting from the research question “Do leadership practices in a specific school group enhance equity and learning?”, the purpose is to check the existence of leadership practices that may promote equity and learning.

To pursue the aim of the present study, a case study was selected which combines both quantity and quality analysis in a cluster of schools in the region of Lisbon.

The analysis of the data collected from questionnaires and interviews makes it possible to conclude that the leadership practices used in the cluster of schools under study promote equity and learning.

Key-words: leadership practices, collaborative work, learning, equity

ABREVIATURAS

- APA - American Psychological Association
ASE - Ação Social Escolar
CEF - Cursos de Educação e Formação
DL – Decreto Lei
DeSeCo – Definition and Selection of Competencies
EFEE – European Federation of Education Employers
EIA – Equipa de Intervenção e Apoio
EPNoSL – European Policy Network on School Leadership
GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
IGE – Inspeção Geral de Educação
IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PISA – Programme for International Student Assessment
Talis – Teaching and Learning International Survey
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UE – União Europeia
EUA – Estados Unidos da América
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INDICE GERAL

Introdução.....	9
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
1.Liderança nas organizações	18
1.1.Conceções e teorias de liderança	19
1.1.1.Teoria dos traços	20
1.1.2.Teoria dos comportamentos.....	21
1.1.3.Teoria da nova liderança	22
1.1.4.Teoria ambígua da liderança.....	23
2.As organizações escolares e os processos de liderança	25
2.1.A Escola enquanto organização	25
2.2.Liderança nas escolas.....	27
2.2.1.Uma liderança para a aprendizagem.....	28
2.2.2.Liderança distribuída	34
2.2.3.Trabalho colaborativo – comunidades de aprendizagem.....	40
2.2.4.Desenvolvimento profissional docente	45
2.2.5.Competências dos líderes	48
2.3.A Equidade e a Aprendizagem.....	51
II- ESTUDO EMPÍRICO	56
1.A definição do problema	57
1.1.Pergunta de partida e questões de investigação	57
1.2.Objetivos do estudo	58
1.3.Caraterização do agrupamento em estudo.....	58
2 Metodologia	60
2.1.Tipo de pesquisa	60
2.2.Técnicas de recolha de dados	61
2.2.1.Análise de documentos.....	61
2.2.2.A entrevista	62

2.2.3.O Questionário	62
III- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	65
1.Caraterização dos intervenientes no estudo	66
1.1.Diretor do agrupamento.....	66
1.2.Coordenadores de Departamento	66
1.3.Profesores Inquiridos.....	67
1.4.Representes dos alunos.....	69
2.Análise da entrevista ao Diretor	69
3.Análise dos resultados dos questionários	74
4.Cruzamento de dados da entrevista e dos questionários.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
1.Considerações finais.....	88
2.Limitações do estudo e sugestões futuras	90
Bibliografia.....	91
APÊNDICES.....	I
Apêndice 1 – Carta ao Diretor do Agrupamento.....	II
Apêndice 2 - Guião de entrevista semi estruturada ao Diretor do Agrupamento	III
Apêndice 3 - Inquérito por questionário aos Coordenadores de Conselho de Docentes e de Departamento.....	V
Apêndice 4 - Inquérito por questionário aos professores	VII
Apêndice 5 - Inquérito por questionário aos Representantes dos alunos do ensino secundário	X
Apêndice 6 - Entrevista ao Diretor do Agrupamento	XII
Apêndice 7 - Análise estatística do questionário aos coordenadores.....	XXI
Apêndice 8 - Análise estatística do questionário aos professores.....	XXII
Apêndice 9 - Análise estatística do questionário aos alunos.....	XXIV

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 – Género.....	67
Gráfico nº2 – Escalões etários.....	68
Gráfico nº 3 – Habilitações académicas.....	68
Gráfico nº 4 – Tempo de permanência no agrupamento.....	69

Índice de Quadros

Quadro nº.1 - Perceção dos coordenadores face ao trabalho colaborativo	75
Quadro nº2 - Condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, sob o ponto de vista dos coordenadores	75
Quadro nº 3 - Organização do processo educativo – ponto de vista dos coordenadores	76
Quadro nº 4 - Supervisão – ponto de vista dos coordenadores.....	76
Quadro nº5 - Que trabalho colaborativo se desenvolve – ponto de vista dos professores ...	77
Quadro nº6 - Perceção dos professores face ao trabalho colaborativo	77
Quadro nº7 - Condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho colaborativo – ponto de vista dos professores	78
Quadro nº8 - Organização do processo educativo - ponto de vista dos professores.....	78
Quadro nº9 - Supervisão – ponto de vista dos professores.....	79
Quadro nº 10- Comparação das posições dos coordenadores e dos docentes face ao trabalho colaborativo e supervisão.....	79
Quadro nº 11 - Práticas de diferenciação pedagógica – visão dos coordenadores	80
Quadro nº 12 - Práticas de diferenciação pedagógica – visão dos professores	81
Quadro nº 13 - O ponto de vista dos alunos sobre o papel dos professores na sua aprendizagem.....	82
Quadro nº 14 – Comparação das posições sobre práticas de diferenciação pedagógica	82
Quadro nº 15 - Envolvimento na tomada de decisões – visão dos coordenadores	83
Quadro nº 16 - Envolvimento na tomada de decisões – visão dos professores	84
Quadro nº 17 - Envolvimento na tomada de decisões – visão dos alunos	84
Quadro nº 18 – Comparação das posições sobre envolvimento na tomada de decisões.....	85

Introdução

“ Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar.”

(Hargreaves & Fink, 2007,p 11)

As questões da liderança constituem uma problemática que tem sido abordada de diferentes perspectivas e tem despertado o interesse das diferentes organizações, quer empresariais quer educativas, como forma de obter melhores desempenhos. A crescente globalização leva as organizações, independentemente do seu ramo de atuação, a desenvolver formas de se tornarem mais eficientes, destacando-se o papel da liderança nesse processo. Os estudos efetuados sugerem que o comportamento dos líderes pode ter influência no desempenho e na qualidade das organizações. Neste contexto, a escola enfrenta também novos desafios em que o sucesso e a qualidade do ensino se impõem, por isso, os seus profissionais precisam de novas competências e níveis de desempenho cada vez mais exigentes. Atualmente a liderança nas organizações escolares faz parte da agenda política de muitos países, havendo o apoio ao desenvolvimento de vários estudos quer sobre o que se entende por liderança, quer sobre diferentes formas de liderança e a sua implicação na equidade e na aprendizagem. A liderança, nos estudos mais recentes, é entendida como tendo um papel fundamental no desenvolvimento da escola, através da influência que pode ter na motivação e no desenvolvimento profissional dos professores, bem como na melhoria dos resultados escolares. De acordo com Bolívar "a capacidade de um estabelecimento de ensino para a melhoria, depende, de forma significativa, de líderes que contribuam ativamente para dinamizar, apoiar e incentivar a sua escola para que aprenda a evoluir, fazendo as coisas, progressivamente melhor." (Bolívar, 2012b;p.11)

A liderança é um conceito que tem sido estudado pelas ciências sociais e humanas com crescente interesse no que diz respeito às organizações escolares, tendo em conta a sua especificidade organizacional, nomeadamente quanto à sua missão pedagógica e educativa. Costa (2000) apresenta uma conceção de liderança nas organizações escolares, em que esta não é só um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica, mas a própria liderança é um objeto de ação pedagógica, refere-se a uma liderança educativa e pedagógica, onde se valoriza o ensino e a aprendizagem, como fulcral na escola, para além dos aspetos administrativos e financeiros.

Diversos relatórios internacionais, quer no âmbito da OCDE, quer da Comissão Europeia, salientam que a liderança faz a diferença de qualidade da aprendizagem e, por isso, uma boa liderança escolar é um fator determinante da qualidade da educação. O inquérito internacional da OCDE (Talis) sobre Ensino e Aprendizagem proporciona uma

perspetiva comparativa das condições de ensino e aprendizagem a nível internacional. O primeiro relatório Talis (Teaching and Learning International Survey) de 2009 analisa a relevância de uma liderança para a aprendizagem dos alunos, dedicando-lhe um capítulo denominado – «Liderar a aprendizagem: liderança escolar e estilos de gestão» - e o seu enfoque nos professores e no próprio estabelecimento como organização. O relatório de 2013 incidiu não só sobre o papel dos diretores no apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, mas também sobre a sua relação com o ambiente de ensino e aprendizagem. No prefácio, refere que os professores que têm acesso a formação contínua, à avaliação do seu trabalho e a práticas de trabalho colaborativo, se sentem mais confiantes nas suas competências, já que “mais de metade dos professores que responderam ao inquérito salientam que o feedback leva a mudanças positivas tanto para os resultados dos alunos, como para a gestão das suas práticas em sala de aula”(2014;p.3). Considerando a relevância da problemática a OCDE decidiu intervir nesta dimensão, através do seu programa *Improving School Leadership* e entre 2006 e 2008 realizou estudos sobre liderança escolar no mundo, abrangendo vinte e dois sistemas educativos de países membros e associados. Na introdução ao relatório de 2009 afirma – se que a liderança escolar se converteu numa prioridade nas agendas de política educativa da OCDE e dos países membros, dado que desempenha uma função decisiva na melhoria das práticas na sala de aula, das políticas escolares e das ligações entre as escolas e o mundo externo, pelo que recomenda aos responsáveis de política educativa a melhoria da qualidade da liderança escolar de forma a torná-la viável. Este projeto identifica quatro alavancas políticas que, em conjunto, podem ajudar a liderança escolar a melhorar os resultados escolares: (re)definir as responsabilidades da liderança escolar, focando-as nas funções que podem ter impactos positivos nos resultados escolares; distribuir a liderança escolar envolvendo e reconhecendo a participação em equipas de líderes; desenvolver competências para a efetiva liderança escolar, através de diferentes formas de prática; tornar a liderança escolar uma profissão atrativa assegurando um salário apropriado e uma perspetiva de carreira.

Este relatório foca-se na liderança escolar e nas implicações que esta pode ter na dinâmica das escolas. Neste sentido, refere que “dentro de cada escola a liderança pode contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos ao moldar as condições e o clima em que ocorrem o ensino e a aprendizagem.” (2009;p.16) A sala de aula e o que se passa dentro dela assume cada vez mais importância na forma como se desenvolve o processo de ensinar e aprender, no contexto de grandes mudanças a nível global. Considerando que as mudanças que ocorrem nas sociedades requerem da escola respostas diferentes, para garantir os resultados escolares a uma população cada vez mais heterogénea, isso implica que a liderança seja entendida de forma mais ampla, deixando de ser monopólio ou

responsabilidade de uma só pessoa e passando a ser entendida como um processo, em que se constitui um sentido de comunidade, com o envolvimento de várias pessoas. O relatório da OCDE refere que “há o reconhecimento de que as equipas de liderança, ao contrário de apenas uma pessoa, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da escola e que uma clara definição dos papéis e da sua distribuição pode contribuir para aumentar a eficácia e uma melhor prestação para a liderança futura”. (OCDE,2009;p.73) Para estes novos contextos e para o exercício de uma liderança eficaz são necessárias competências diversificadas, não só de gestão estratégica de recursos, mas também de envolvimento das pessoas e de gestão dos programas de ensino e aprendizagem, conforme é referido no relatório “os programas de formação devem ser baseados na análise das necessidades e nos fatores de contexto que influenciam a prática e o apoio para a formação”.(OCDE,2009,p.136) A liderança, neste contexto, torna-se extremamente exigente e, por isso, é preciso que se transforme numa carreira atrativa, pois o “desafio da liderança é o de melhorar a qualidade da liderança atual e torná-la sustentável no futuro” (idem;p. 180), através de medidas de desenvolvimento profissional, de incentivo económico.

A investigação mostra que, para além da qualidade e do trabalho dos professores, a liderança dos diretores é considerada o segundo fator que mais relevância tem na consecução da aprendizagem (Bolívar, 2012b). Neste sentido, a tendência geral é passar de um modelo burocrático centrado na gestão administrativa e financeira para um modelo de direção centrado na aprendizagem. Os diretores devem desempenhar um papel fundamental no processo de mudança das dinâmicas da escola, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores, através da criação das comunidades de aprendizagem, rompendo o isolamento e o individualismo. O papel do diretor é essencial pois é alguém que apoia e promove o profissionalismo interativo, que proporciona a melhoria das práticas docentes, supervisiona os resultados e estimula os processos. (Fullan & Hargreaves, 2001; Bolívar, 2012b, entre outros). A forma de organização do trabalho dos professores é considerada a chave para que na escola se opere uma mudança educativa. Se se entender como liderança escolar o trabalho de mobilizar e influenciar os outros para articular e atingir as metas partilhadas da escola, esta não deve ser entendida como monopólio de uma pessoa, mas como uma responsabilidade de uma equipa constituída quer por líderes formais, que assumem os papéis de liderança nas áreas que lhes foram atribuídas, quer informais, ou seja, diversas pessoas exercem influência nos seus setores. Esta conceção representa uma mudança de cultura, em que se promove o envolvimento e o compromisso de todos os membros da comunidade educativa, capitalizando os conhecimentos, as habilidades e as capacidades de cada um, a diferentes níveis, em torno de uma causa comum. A liderança para a aprendizagem não se pode limitar à ação do

diretor, mas tem de contar com o envolvimento de um conjunto de pessoas que assumem elas próprias a liderança na concretização de uma tarefa ou de um objetivo, o que nos remete para uma liderança distribuída. Neste sentido, a liderança distribuída é entendida como uma teia de atividades de liderança e interações extensível a pessoas e situações. Para Silva a “liderança deixa de ser algo estático e exercido exclusivamente por uma pessoa ou por um grupo restrito de pessoas, para se tornar num processo dinâmico de responsabilização e partilha de decisões e de ações, alargando-se a toda a organização ou grupo.”(Silva,2010;p.80) Também para Bolívar “a liderança está a ser compreendida, cada vez mais, como uma qualidade emergente de um grupo ou de redes de indivíduos que interagem numa organização”.(Bolívar,2012b;p.73) Esta mudança da escola implica uma ação concertada para se construir uma cultura profissional, de melhoria e de envolvimento na escola, por isso, é importante melhorar as práticas docentes, promover o seu desenvolvimento profissional e levar os professores a assumir funções de liderança nas suas áreas e departamentos.

As questões da liderança na escola têm sido abordadas pela Comissão Europeia através do apoio a vários estudos e projetos. Neste sentido, refere-se a importância da rede Comenius em Liderança Educacional, criada em 2008, que produziu, em 2011, uma sinopse europeia e um quadro de referência para a liderança na escola. As recomendações produzidas apontam para a mais valia da realização de um trabalho em rede, com enfoque na liderança escolar e nos efeitos que esta pode ter na melhoria dos resultados das escolas. Nesta sequência, surge em 2011 o Projeto Internacional EPNoSL – European Policy Network on School Leadership – coordenado pela Fundação para a Investigação e Tecnologia - Hellas, que envolve atualmente quarenta e dois parceiros de diferentes tipos (ministérios da educação, agências para a educação, professores e associações de professores e de diretores, instituições de investigação e especialistas em políticas educacionais) de vinte e um Estados membros da UE, como resposta a uma crescente atenção na Europa, ao desenvolvimento profissional dos líderes escolares. Tem como objetivo melhorar as políticas e as práticas relacionadas com a liderança nas escolas europeias. Este projeto baseia-se na premissa de que a liderança escolar desempenha um papel fulcral na melhoria e na reforma do ensino e da aprendizagem, nas políticas educativas e que é essencial para criar uma cultura de educação inclusiva para todos. A liderança desempenha um papel estratégico ao articular diferentes variáveis, que isoladas teriam pouco impacto, integradas podem produzir impactos significativos. O projeto EPNoSL destaca a qualidade da liderança como a chave para lidar com os desafios da equidade e da aprendizagem no contexto escolar.

Neste sentido, liderar para a aprendizagem significa que os líderes focalizam a sua atenção e a dos seus colaboradores na aprendizagem e no ensino, criando oportunidades fortes e equitativas para todos, alunos, profissionais e o sistema. A aprendizagem dos alunos é uma missão partilhada por todos os que trabalham na escola (professores, alunos, diretores e comunidade escolar). O desafio é envolver todos e cada um no desenvolvimento de inovações e mudanças no processo de ensino e aprendizagem. É fácil defender uma liderança pedagógica, mas é difícil transformar a liderança para a aprendizagem numa realidade prática, pois não basta que o enfoque esteja na aprendizagem, é sobretudo fundamental que se proporcionem condições favoráveis à cooperação e coesão entre os professores e que se envolvam alunos e pais neste processo. Aos professores são exigidas novas competências e, por isso, é cada vez mais necessário melhorar as suas capacidades profissionais, enquanto agentes de aprendizagem e mudança, sendo que a colaboração e a cooperação são fundamentais nesse contexto. Para melhorar os resultados dos alunos, as políticas em educação têm - se centrado na qualidade dos professores e do ensino na sala de aula, através de formação contínua e formas de trabalho conjunto para que, segundo Day (2001;p.85) “possam atualizar o conhecimento do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino e à avaliação e, quando necessário, ao desempenho de papéis de liderança.”

Para a melhoria das aprendizagens dos alunos, os professores desempenham um papel importante, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, respeitando a diversidade e garantindo as necessidades individuais, o que remete para o conceito de equidade. Para muitos o conceito de equidade significa oferecer o mesmo tratamento para todos, o que não garante que se respeitem as diferenças. O conceito de equidade implica que há condições que permitem aos indivíduos oportunidades de acesso, frequência e resultados em educação e tem duas dimensões essenciais: a justiça e a inclusão. Por justiça entende-se a garantia de que as circunstâncias pessoais e sociais, tais como o género, o estatuto socioeconómico ou a etnia, não são um obstáculo ao acesso e sucesso educativos e por inclusão entende-se que todos têm a garantia de aceder a um conjunto de competências que lhes permitam uma integração na sociedade e no mercado de trabalho. O relatório da OCDE (2007) defende que as políticas públicas de educação devem atuar em três domínios estruturantes, ao nível da conceção dos sistemas educativos, das práticas e dos recursos. No que diz respeito às práticas defende uma abordagem do processo educativo mais justa, garantindo a todos uma educação inclusiva, procurando recuperar das desigualdades de partida. O projeto EPNóSL (2013) apresenta três propostas de abordagem de liderança para a equidade: garantir que são atribuídos recursos aos mais necessitados; reconhecer as diferenças de valores e culturas e garantir a formação de

cidadãos. Dar diferente pode ser a forma de garantir a igualdade e aí estaremos a salvaguardar a equidade.

O desafio do século XXI é criar condições nas escolas para garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos imprescindíveis para a integração social e para uma aprendizagem ao longo da vida. A Comissão Europeia defende que “é necessário que os sistemas educativos se adaptem a estas novas exigências: trata-se de repensar e ligar entre si as diferentes sequências educativas, de as ordenar de maneira diferente, de organizar as transições e de diversificar os percursos educativos” (Delors,1996;p.103). Uma aprendizagem ao longo da vida implica que cada um, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com a globalização, tenha oportunidade de fazer novas aprendizagens. É necessário que a escola seja capaz de dar resposta a estas novas exigências, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

Neste sentido, consideramos que as lideranças na escola podem fazer a diferença centrando a sua atenção na aprendizagem, quer dos alunos quer das suas equipas de trabalho. Com este estudo pretende-se contribuir para a discussão e reflexão sobre as práticas de liderança para dar resposta às exigências de eficácia e eficiência da liderança escolar, com o objetivo de promover a equidade e a aprendizagem dos alunos.

O presente trabalho tem como objetivo conhecer a relação entre práticas de liderança e a equidade e a aprendizagem.

Assim, a questão de partida deste estudo que pretendemos desenvolver é: As práticas de liderança no agrupamento XXX favorecem a equidade e a aprendizagem?

Tem-se como objetivo geral conhecer se existem práticas de liderança orientadas para a equidade e a aprendizagem.

E como objetivos específicos:

- Conhecer a existência de condições necessárias ao desenvolvimento de uma liderança distribuída
- Conhecer práticas de liderança no agrupamento XXX
- Conhecer a perceção dos Coordenadores das estruturas intermédias relativamente à promoção de práticas docentes colaborativas
- Conhecer a perceção dos docentes face ao trabalho colaborativo
- Conhecer a existência de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagem

Tendo em conta estes objetivos surgiram-nos algumas questões de investigação específicas que podem ajudar a focalizar o nosso estudo:

- Os líderes intermédios assumem a sua responsabilidade de liderança?
- Os alunos reconhecem o papel dos professores na sua aprendizagem?

Optamos por uma metodologia de estudo de caso, por nos parecer adequada para investigar em contexto real, pois permite ter uma visão de globalidade, focalizando uma determinada situação, trata-se de “estudar o que é particular, único e específico”(Afonso,2005;p.70) e enquadra-se num estudo de natureza mista, combinando análise qualitativa e quantitativa. Para Bell (2010) um estudo de caso interessa-se pela interação de fatores e acontecimentos, o que se aplica à situação que se pretende estudar. Pretende-se conhecer se existe relação entre as práticas de liderança e a equidade e a aprendizagem dos alunos.

Tendo em conta os objetivos que orientam o estudo optámos por escolher um agrupamento de escolas da região de Lisboa, com um contexto de grande diversidade social e cultural, que no relatório de avaliação externa de 2012, foi classificado com Muito Bom no domínio Liderança e Gestão e Bom nos domínios Resultados e Prestação do serviço educativo. Este agrupamento beneficia do Terceiro Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3). Este programa tem como objetivo a promoção do sucesso educativo, o combate ao abandono escolar e a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa.

No trabalho de campo focalizamo-nos no Diretor, nos Coordenadores das estruturas educativas e nos docentes, bem como nos representantes dos alunos do ensino secundário. Pretende-se conhecer a forma como percebem a liderança, que trabalho colaborativo e práticas pedagógicas desenvolvem e a sua relação com a equidade e aprendizagem.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos, para além da introdução. Na introdução apresenta-se a problemática e justifica-se a pertinência da sua escolha, traçam-se os objetivos e define-se o objeto de estudo. Faz-se também o enquadramento geral da problemática em torno da liderança nas escolas e refere-se brevemente a metodologia seguida. O primeiro capítulo dedica-se à revisão de literatura sobre liderança, que se consubstancia no enquadramento teórico, fundamental para a compreensão do objeto de estudo. Apresentam -se conceções de liderança, contextualizando-as no tempo, reflete-se sobre o papel da liderança nas organizações escolares, clarificando alguns conceitos e reflete-se ainda sobre a sua influência na promoção da equidade e na aprendizagem. Esta revisão permitirá, segundo Afonso, fazer a “história do problema que se pretende investigar, assim como o seu enquadramento no contexto político e social relevante para a sua adequada compreensão, fornecer também elementos indispensáveis à seleção do contexto teórico do problema e inserir o projeto numa linha de investigação específica.” (Afonso,2005;p.50,51)

No segundo capítulo, relativo ao estudo empírico, apresentamos a metodologia de investigação, com a definição do problema, explicitando o tipo de pesquisa, os elementos em estudo, os instrumentos a utilizar e a forma de tratamento de dados. A metodologia assenta num estudo de caso a incidir num agrupamento de escolas na zona de Lisboa, em que se utiliza a análise documental, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Segundo Stake “estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos”. (Stake,2012;p.11)

No terceiro capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos, aos resultados do estudo, e refletimos sobre os que mais se destacaram na investigação, procurando contextualizá-los através das referências teóricas apresentadas. A análise tem como objetivo organizar e codificar os dados de maneira a gerar resposta ao problema proposto. Faremos um cruzamento de dados da entrevista ao Diretor, dos questionários e com elementos dos documentos orientadores do agrupamento.

Por último, seguem-se as considerações finais onde apresentamos as reflexões sobre o objeto de estudo, importância e limitações do mesmo. Salientamos os aspetos mais marcantes, esperando que este seja um contributo para o conhecimento da relação entre práticas de liderança e a equidade e a aprendizagem.

Apresentam-se também as referências bibliográficas, organizadas de acordo com a norma American Psychological Association (APA) adotada por esta instituição.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.Liderança nas organizações

Na revisão de literatura que apresentamos faz-se uma breve referência às concepções de liderança e aos estilos que lhe estão associados, pois ajudam a compreender a evolução e os contextos em que se desenvolvem, mas o nosso interesse centra-se nas práticas de liderança em contexto escolar, tendo em conta a equidade e a aprendizagem.

O tema da liderança tem sido alvo de diversas abordagens e diferentes estudos científicos e técnicos, sobretudo no âmbito das ciências sociais e humanas, desde o princípio do século XX, com as investigações de Lewin, Lippit e White. Os primeiros estudos preocuparam-se em identificar as características que os líderes deviam possuir ou adquirir para que as organizações funcionassem de forma perfeita, como se fossem máquinas, em que tudo está devidamente previsto e encadeado, cujo objetivo era obter o melhor resultado. Com a evolução da análise das organizações, em que estas passam a ser vistas como sistemas sujeitas a pressões externas, estudam-se os fatores que podem influenciar a liderança e as capacidades que o líder deve ter para gerir tensões e exercer influências. Independentemente do conceito ou da forma, não se põe em causa a necessidade de liderança nas organizações, em geral e, nas organizações escolares, em particular. O que se verifica é que tem crescido o interesse pela liderança na escola, fazendo parte, atualmente, da agenda política de vários países e da agenda da investigação internacional, que têm sistematicamente evidenciado que a liderança afeta o clima, as culturas, as relações entre os diferentes atores dentro da escola e pode contribuir para melhorar o desempenho das escolas, especificamente o desempenho dos professores e dos alunos.

A literatura mais recente, baseada em estudos de caso em alguns países, reforça que o objetivo principal das escolas é a aprendizagem e, por isso, a tarefa prioritária do líder da escola é apoiar a aprendizagem em todos os níveis. Nesta perspetiva o relatório Talis (Teaching and Learning International Survey – OCDE- 2009), fornece informação sobre os ambientes de ensino e aprendizagem em vários países, refere que os diretores para responderem às necessidades educacionais do século XXI, têm de desempenhar um papel mais dinâmico, devem deixar de ser absorvidos, essencialmente, pelas tarefas administrativas e dedicar-se mais aos processos de ensino e aprendizagem e aos resultados das suas escolas. Num mundo globalizado, sujeito a influências externas, em que as crianças e jovens têm de estar capacitados com saberes diversificados e saber-fazer evolutivos, adequados à civilização cognitiva, saberes esses que implicam atualizar e aprofundar os conhecimentos ao longo da vida, mas fundamentais ao mundo em mudança, há que redefinir a concepção e as práticas de liderança para lhes dar resposta. (Delors, 1996)

1.1. Concepções e teorias de liderança

A liderança, mesmo que exercida informalmente, tem estado presente na vida dos homens ao longo da história. Pode encontrar-se a génese da liderança no seio dos primeiros grupos humanos, como forma de garantir a sobrevivência do próprio grupo, através da função da orientação, envolvendo todos na satisfação das necessidades e na manutenção do equilíbrio do grupo. Independentemente das diferenças conceptuais e das diversas formas, para Silva (2005;p.15) “ninguém põe em causa a necessidade de liderança, seja ela de cariz mais individual ou mais colaborativa, seja mais diretiva ou mais ressonante”, o que remete para as diferentes concepções e teorias sobre liderança.

Embora existam diferentes definições para liderança, encontram-se componentes comuns, que podem variar consoante os autores. Chiavenato ao definir liderança como a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida pelo processo de comunicação humana para a concretização de um determinado objetivo, identifica três elementos: o grupo, o contexto e os objetivos. Sob este ponto de vista o “líder deve saber ajustar e conjugar estes elementos, o que remete para uma abordagem situacional”. (Chiavenato,2004;p.123) Para Silva “a liderança é a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista, líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito de grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade de todos os elementos.” (Silva,2010;p. 53) Neste caso, o autor identifica dois elementos comuns: grupos humanos unidos numa ação coletiva e a necessidade de garantir a condução dos grupos para concretizar os objetivos definidos, não fazendo referencia ao contexto. Liderar implica o envolvimento das pessoas em torno de um objetivo comum, tanto dos líderes como dos seguidores, com uma intenção clara de atingir a eficácia da ação coletiva. Neste sentido, Lorenzo Delgado (2005) define liderança como a função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado. Na perspetiva de Jesuíno (2005) o conceito de liderança está relacionado com os conceitos de poder e de autoridade. A liderança implica o uso do poder de um indivíduo sobre um grupo para a realização de objetivos. O conceito de liderança e as qualidades necessárias a um líder foram sofrendo uma evolução ao longo dos tempos, conforme os paradigmas dominantes em cada época e a importância que as ciências sociais foram adquirindo na análise das situações.

Assim, na abordagem da liderança, segundo Chiavenato, (2004) podem considerar-se três paradigmas: individual ou teoria dos traços de personalidade, em que importam as características inatas do indivíduo, comportamental, ou a teoria dos estilos de liderança, em que se valorizam as relações com os elementos do grupo, o estilo de comportamento do

líder em relação aos liderados, e situacional ou teoria contingencial, em que o líder se comporta de maneira diferente consoante as situações.

Por sua vez Costa (2000) considera que há três grandes concepções de liderança: mecanicista, cultural e ambígua, não completamente estanques e exclusivas nem completamente fora de tempo. A visão mecanicista, em vigor entre os anos 40 e 80 do século XX, assenta em três vetores: influência, grupo e objetivos. O líder conduz o grupo de forma mecânica, hierárquica e prescritiva para atingir os objetivos pré definidos. Esta visão subdivide-se em três tipologias: o líder nato, o líder treinado e o líder ajustável, ou seja enquadra-se na teoria dos traços, na teoria dos comportamentos e na teoria contingencial. A visão cultural desenvolvida na década de 80, numa perspetiva de cultura organizacional, que se começa a valorizar, entende o líder como alguém que procura desenvolver no grupo uma identidade e uma mobilização coletiva para a concretização dos objetivos. Por sua vez na visão ambígua de liderança, no período da pós modernidade, esta é entendida como uma atividade dispersa, uma vez que o papel da liderança é levar os outros a serem eles próprios líderes. Esta visão enquadra-se num período em que as organizações são flexíveis, instáveis, sujeitas a processos de reestruturação e redefinição frequentes das suas estratégias.

No entanto, estes paradigmas têm de interligar-se, conforme mostram os estudos efetuados, sobretudo a partir dos anos 80. As teorias sobre liderança têm sido classificadas de diversas formas, consoante as correntes de pensamento. A maioria dos autores apresenta estas teorias agrupadas em três categorias: teoria dos traços, teoria dos comportamentos, teoria da contingência, no entanto, há outros que as apresentam de outra forma, nomeadamente, Costa (2000) que propõe a seguinte categorização: visão mecanicista, visão cultural e visão ambígua.

1.1.1. Teoria dos traços

Até à 2ª guerra mundial a investigação sobre liderança estava associada às qualidades especiais que os líderes detinham e o que os distinguia dos não líderes, partindo-se da premissa de que os líderes não se fazem, mas que nascem com certas características. Os estudos procuravam descobrir as características ideais, capazes de produzir efeitos no comportamento dos outros. Considerava-se que as qualidades de líder se centravam na inteligência, personalidade e motivação. Na perspetiva de Costa (2000) enquadra-se aqui o líder nato da sua visão mecanicista, uma vez que o líder, detentor de determinadas características leva os outros a atingirem os objetivos definidos. Os líderes eram selecionados de acordo com um conjunto de características pré definidas. A liderança baseada apenas nos traços de personalidade foi sendo contestada, pois não tinha em conta

outros fatores, nomeadamente a influência e a reação dos subordinados, nem a situação em que ocorria, o que levou ao desenvolvimento da teoria dos comportamentos. De acordo com Chievenato na abordagem da teoria dos traços "uma pessoa dotada de traços de liderança é sempre líder durante todo o tempo e em toda e qualquer situação, o que não ocorre na realidade." (Chievenato, 2004;p.124)

1.1.2. Teoria dos comportamentos

A teoria das relações humanas surge nos EUA, na proximidade da 2ª guerra mundial, como movimento de reação e oposição à teoria clássica de administração, que se baseava na tecnologia e no método, procurando humanizar e democratizar a administração. Esta teoria colocava o enfoque nas pessoas, beneficiando do desenvolvimento das ciências humanas, procurava corrigir a desumanização do trabalho provocada pelos métodos científicos. A teoria das relações humanas considerou que a liderança podia influenciar o comportamento das pessoas. Chiavenato refere que o administrador deve saber comunicar, liderar, motivar e conduzir pessoas." (Chiavenato, 2004;p.140)"

Os estudos empíricos realizados nos EUA, a partir dos anos 50 do século XX, estão marcados pela teoria das relações humanas, e incidiram mais nos comportamentos, numa perspetiva behaviorista, do que nos traços individuais, por isso, a formação assumia particular relevância. Estuda-se a liderança em termos do estilo de comportamento do líder relativamente aos subordinados, tornando-os um grupo eficaz. Para Costa (2000) este é o líder treinado, de acordo com o que foi identificado como as melhores maneiras de atuação com comportamentos -padrão.

Incluem-se aqui os estilos de liderança, defendidos por Kurt Lewin: autocrático, democrático e laissez-faire ou liberal. No estilo autocrático o líder centraliza as decisões e define as tarefas que o grupo deve executar, sem qualquer autonomia, distribui recompensas com favoritismo; no estilo democrático o líder orienta as pessoas, procura envolvê-las nas decisões necessárias à concretização do objetivo, os elogios e críticas são dirigidos com objetividade; no estilo laissez-faire ou liberal, o líder dá liberdade ao grupo para tomar decisões, mantendo-se indiferente e distante. Estudos realizados por White e Lippit na Universidade de Iowa, referidos por Chiavenato (2004), revelaram que os grupos submetidos ao modelo autocrático apresentaram maior quantidade de trabalho produzido, enquanto que os submetidos ao modelo democrático apresentaram a mesma quantidade de trabalho, mas com mais qualidade. No grupo sujeito ao modelo liberal os resultados foram inferiores quer em qualidade quer em quantidade. Nesta experiência o líder usou os três estilos de liderança e, por isso, o desafio é saber quando, com quem e em que circunstâncias os aplicar. Será necessário ter em conta os contextos e as situações.

Ainda numa perspetiva comportamental, a partir dos anos 60 defende-se que o desempenho do líder depende do contexto em que se desenvolve. Não há um estilo único, pois cada situação requer uma forma de atuação que leve os subordinados a uma resposta eficaz. O líder deve ajustar-se à situação. Daqui surge a teoria da contingência de Fiedler, em que a eficácia da liderança tem relação com duas variáveis: o estilo do líder e o controlo da situação que, por sua vez, depende da relação do líder com os membros, da estrutura da tarefa e do grau de poder. Nesta perspetiva, Murillo defende que:

“o comportamento ideal de um líder depende sempre do contexto em que se desenrola. Daí surge a abordagem que resultou na teoria da contingência, que visa prescrever um estilo de liderança adequado, que depende de fatores como as relações líder-membros, os membros ou seguidores de si mesmos, o clima ou cultura organizativa e outros fatores ambientais.” (Murillo, 2006, p 12)

Também para Silva (2010) o verdadeiro líder é o que consegue a versatilidade necessária na sua ação para se adaptar às mudanças que se verificam no comportamento dos elementos do grupo em função das alterações do ambiente e do contexto, sem perder a confiança dos seguidores. Na perspetiva de Costa (2000) este é o líder ajustável, que assume um comportamento em cada contexto e em cada situação. Aposta-se no «it all depends».

1.1.3. Teoria da nova liderança

O interesse pelo estudo da cultura organizacional tem início nos anos 70, com um amplo desenvolvimento nos anos 80, sobretudo porque teóricos e práticos reconhecem a importância dos fatores culturais nas práticas de gestão e acreditam que a cultura organizacional constitui um fator de diferenciação das organizações. A cultura não é natural, é aprendida e construída e por isso é um sistema partilhado de símbolos e significados por um determinado grupo. Surge a preocupação sobre a relação do tipo de liderança com o desempenho e satisfação dos elementos do grupo. É neste contexto que emerge a teoria da Nova Liderança, em que o líder centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização de forma a criar nos membros da organização uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação, sustentados por uma determinada visão organizacional. Costa (2000) enquadra a visão cultural da liderança nesta teoria, em que o líder é um gestor de sentido, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre missão e os valores. A liderança é um processo contínuo e ajustável, em que o comportamento do líder muda de acordo com a reação dos seguidores, ganha a confiança e o respeito do grupo. É no âmbito desta Nova Liderança que surgem as teorias da liderança transacional, transformacional e carismática.

Burns apresenta em 1978 a liderança transacional em que procura compatibilizar e harmonizar os objetivos dos líderes e dos liderados, através de uma relação de troca. Pressupõe que se estabelece uma espécie de acordo, em que a cada um cabe desempenhar uma parte. Ao líder compete dirigir os liderados para concretização dos objetivos estabelecidos para, posteriormente, serem recompensados por isso. O líder preocupa-se mais com o desempenho eficaz do que com o nível de satisfação dos liderados. Segundo Jesuíno “não há criação de mais valia, acréscimo de sinergia do grupo, mas apenas coordenação de interesses, através da negociação.” (Jesuíno,2005;p.13)

Numa linha evolutiva a liderança transformacional introduzida por Bass, em 1985, visa a transformação do grupo liderado como um todo, em que os líderes estimulam a motivação e o compromisso dos seguidores, favorecem a formação de equipas. O líder deve ser proativo, ter a capacidade de aumentar a motivação e o compromisso dos liderados para com a visão, a missão e os valores organizacionais, para alcançar as metas definidas. O líder transformacional deve estar atento às necessidades de desenvolvimento profissional dos seguidores e à prossecução dos objetivos de cada um. A liderança transformacional favorece o desenvolvimento de culturas colaborativas ao envolver as pessoas na resolução de problemas. Nesta linha, Jesuíno (2005) defende que os líderes podem igualmente modelar e elevar os motivos e valores dos seguidores, ou seja, podem exercer uma liderança pedagógica que se traduza na definição de novos objetivos, de níveis mais elevados de aspiração, de novas formas de atuação e concertação coletiva, numa perspetiva de cultura colaborativa. A aplicação deste tipo de liderança à escola permite que os diretores procurem as melhores soluções para os problemas da escola, envolvendo e comprometendo os professores com as soluções. A partir deste conceito de liderança têm surgido outras propostas, em que se acrescentam novos elementos.

1.1.4. Teoria ambígua da liderança

Na visão ambígua da liderança, no período da pós modernidade, em que as organizações são mais instáveis e flexíveis, fruto de influências externas, entende-se que a tarefa básica é levar os outros a serem também eles próprios líderes e, por isso, é mais adequado falar em lideranças e em líderes. Nesta perspetiva a liderança deve promover a participação coletiva na tomada de decisões, tendo em vista a concretização das metas definidas para a organização. Costa (2000) apresenta a liderança como uma atividade dispersa, que percorre a organização na sua totalidade e não como um atributo dos líderes formais. Esta liderança dispersa traduz-se numa liderança participativa, em que a tarefa de liderar consiste em levar os outros a serem também eles líderes, coloca-se o ênfase nas equipas e reconhece-se a importância das lideranças intermédias, o que configura uma

liderança distribuída. Estas teorias defendem a existência de um líder que partilhe/distribua o poder e a autoridade para que se consiga uma mudança e inovação nas organizações. Neste contexto é mais adequado falar de líderes e de lideranças. O conceito de liderança distribuída (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Harris, 2009) desenvolvido nos primeiros anos do século XXI, apresenta uma mudança na cultura que implica o compromisso e a participação de todos os membros da comunidade educativa na mudança, funcionamento e gestão da escola. Desta forma a liderança distribuída aproveita as competências de todos numa causa comum, manifestando-se em todos os níveis. De acordo com Bolívar”a liderança distribuída resulta de um processo onde se construiu um sentido de comunidade, com missões e propósitos partilhados, o que implica o envolvimento, a iniciativa e cooperação de todo o pessoal.” (Bolivar,2012;p.74)

2.As organizações escolares e os processos de liderança

As escolas são organizações com características próprias, que se foram construindo de acordo com os paradigmas específicos de cada época e contexto. Para o funcionamento de qualquer organização a liderança surge como o elemento fundamental para articular a missão, a visão e os valores. Atualmente a liderança é entendida como um processo que pode ter influência na melhoria das organizações, incluindo a escola. Para Lorenzo Delgado “a liderança é o motor da construção histórica, social e cultural a que chamamos centro educativo e organização em sentido mais geral.” (Delgado, 2005;p.367)

2.1.A Escola enquanto organização

O conceito de organização tem sido abordado por diversos autores, assumindo perspectivas sociológicas, económicas e políticas, tendo em conta a importância de que se reveste na vida das sociedades, pois o homem vive e trabalha inserido em unidades organizacionais, intencionalmente construídas e reconstruídas, em permanente evolução e mudança. Na definição de organização identificam-se três elementos comuns: pessoas, infraestruturas e processos, mas a distinção entre elas resulta da forma como se estabelecem as inter relações entre estes três elementos. Para Chiavenato (2004) as organizações são unidades sociais artificiais, que são planeadas e estruturadas deliberadamente para atingirem objetivos específicos, reestruturando-se de acordo com os resultados obtidos. Neste sentido a escola, enquanto organização ou unidade social, é uma criação histórico-cultural, encontra-se dependente da ação humana quer para a sua constituição, quer para manutenção e reprodução. L.Lima afirma que “a escola é o resultado da agência humana, mas por seu turno, constringe e limita as possibilidades dessa agência, a qual por sua vez não deixa de interferir na estrutura”. (Lima,2010;p.17) A escola é, por isso, uma construção social com características comuns a outras organizações, mas que tem uma identidade própria marcada pelo espaço, tempo, forma e objetivos. É um espaço onde se desenvolve a aprendizagem de forma estruturada, com a definição de tempos, através de formas de organização própria, com objetivos definidos e que contribui para a integração social. Historicamente, a escola, de acordo com os paradigmas dominantes, foi sofrendo alterações na sua forma de organização, quer em termos políticos, quer nos objetivos educacionais, quer nos processos didáticos e pedagógicos.

A escola é uma organização complexa, onde coexistem objetivos, finalidades, interesses e atores díspares com perspectivas diferenciadas e muito específicas, quer pela heterogeneidade dos seus membros – alunos, professores e famílias – quer pela forma

como se desenvolvem as relações entre si, sendo os processos e os produtos singulares. Tendo em conta as suas singularidades e numa perspetiva de autonomia, compete à escola organizar e realizar, em cooperação com outros agentes, a educação sistemática, otimizando os seus recursos em benefício do sucesso educativo dos seus alunos. Segundo Silva (2010) as escolas precisam de ser geridas com maior autonomia para tornar mais eficazes as políticas educativas e melhorar os resultados das aprendizagens. A autonomia significa que cada escola ao construir o seu Projeto Educativo, tem flexibilidade na gestão e organização dos tempos escolares, na organização das atividades educativas e de acompanhamento dos alunos, na gestão dos recursos materiais e humanos, para atingir a melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos. Cada escola ou agrupamento de escolas pode implementar projetos específicos, construídos com o envolvimento dos órgãos representativos da comunidade escolar, que melhor se adaptem às características dos seus alunos. O Projeto Educativo é, por isso, o documento de planificação a longo prazo, orientador de toda a atividade, no sentido de responder de forma adequada aos problemas e exigências da escola. A autonomia remete também para o conceito de prestação de contas, nomeadamente através dos processos de avaliação interna e externa. Esta monitorização permite que as escolas possam ir construindo, através de momentos de discussão e reflexão sistematizada, os seus processos de melhoria. De acordo com Barroso "a autonomia da escola tem sempre uma dimensão ética, social e política, que, no caso de um serviço público de educação nacional, deve contribuir para construção de um «bem comum local» que garanta, em condições de igualdade, equidade e eficácia, a educação de todas as crianças e jovens que frequentam uma determinada escola". (Barroso,2005;p.110) Como qualquer organização, a escola está enquadrada num determinado contexto, sujeita às diversas interações, umas que potenciam a sua ação outras que a restringem, constituindo-se como desafios e oportunidades. A escola confronta-se com novas exigências de um mundo marcado por mudanças e incertezas, que por um lado são um desafio para lidar com a inovação e as diferentes formas de acesso à informação e ao conhecimento, e por outro são uma oportunidade para se processar a mudança ao nível dos processos e preparar todos para uma aprendizagem ao longo da vida. Por isso, a escola é uma organização que se pensa a si própria, que deve continuamente refletir sobre a sua missão e, nesse sentido, promover práticas de discussão participada, em que envolve toda a comunidade.

Enquanto organização específica, para Silva "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".(Silva, 2010;p.23) Cada escola, com a sua singularidade, necessita de desenvolver ações de aprendizagem transversal a

professores, alunos e demais elementos da comunidade educativa. Atualmente há muitas outras formas de acesso ao conhecimento e não apenas através da escola. A mais valia da escola está nos professores e na forma como se desenvolve o processo de ensino, que deve proporcionar equidade de oportunidades e aprendizagens mais consistentes. Consideramos que a liderança pode desempenhar um papel importante na forma como se promovem as mudanças na escola, tendo em vista a equidade e a aprendizagem.

2.2.Liderança nas escolas

As questões da liderança têm sido objeto de múltiplas abordagens e numerosa produção científica e técnica, não só no âmbito das organizações empresariais, mas também no âmbito das organizações educativas. No entanto, as organizações escolares possuem especificidades próprias, nomeadamente na sua missão pedagógica e educativa, mas não deixam de ter por referência os modelos importados de outros contextos. De acordo com Bolivar (2010) são referenciais da liderança escolar, a definição de metas comuns e o exercício de influência para que as pessoas se organizem em torno delas. Ao líder compete definir a visão e os valores da organização, através de um processo de envolvimento dos seus membros. Segundo Silva “um líder sem uma visão clara do que quer no futuro (visão) e do que quer no presente (missão), jamais poderá ser um bom líder, provavelmente, nem sequer considerado um líder”.(Silva,2010;p.69) Por isso, a escola para cumprir a sua missão e atingir a visão, necessita de lideranças estratégicas capazes de satisfazer os interesses dos alunos e da sociedade em geral, sobretudo num contexto de grande mudança e de grandes desafios, como o atual. Assim, a liderança desempenha uma função estratégica pela capacidade de articular diferentes variáveis e, dessa forma, potenciar cada uma delas em prol do melhor funcionamento da organização. Atualmente, os líderes escolares enfrentam muitos desafios, não só pela crescente globalização, mas por outros fatores, nomeadamente expectativas crescentes de pais e alunos, inovações nos programas escolares, inovações tecnológicas e uma elevada diversidade de população escolar, pelo que lhes são exigidas outras formas de atuação. Conforme refere Barzanó:

“a forma como a direção das escolas é concretizada reflete a relação mais geral entre a educação e a cultura num dado enquadramento institucional e, ao mesmo tempo, é influenciada pela relação entre as normas culturais de uma sociedade, a sua relação com os processos de globalização e o tipo de sistemas institucionais que são implementados”. (Barzanó, 2009, p 33)

Neste sentido, têm sido várias as preocupações e os estudos sobre as formas de liderança e o seu contributo para desenvolver a capacidade interna das escolas para a melhoria. O contexto de mudança 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. No seu relatório de 2009, OCDE define liderança “como um conjunto exigente de funções, incluindo tarefas administrativas e de gestão de recursos financeiros e humanos, de relações públicas e de liderança para um ensino e aprendizagem melhores.”(OCDE,2009;p.33). 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;p.9)

Assim compete à escola, através dos seus líderes, mobilizar os vários membros da comunidade educativa e os parceiros para uma ação coletiva, fazendo partilhar por todos uma visão de futuro, para cumprir o principal objetivo da escola que é ensinar e aprender. Não há ensino sem aprendizagem, o que significa que uma das ações fundamentais é desenvolver a disposição para aprender ao longo da vida. Com a evolução rápida do mundo e com a crescente globalização, há uma necessidade constante de atualização, numa perspetiva de aprender a aprender, o que nos remete para as comunidades de aprendentes, transversais a toda a escola. 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.

2.2.1.Uma liderança para a aprendizagem

À educação compete transmitir de forma eficaz saberes diversificados e saber-fazer evolutivos, adequados à civilização cognitiva, que são as bases das competências do futuro, que implicam atualizar e aprofundar os conhecimentos ao longo da vida, fundamentais ao mundo em mudança (Delors, 1996).

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 e al, 2007, Harris, 2009; Bolívar, 2012b) assinalam que as

direções podem marcar uma diferença crítica na qualidade das escolas e na educação dos alunos. 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. 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. Liderar para a aprendizagem significa que a aprendizagem dos alunos está no centro das atividades de liderança, em que se criam oportunidades equitativas para os alunos aprenderem.

As organizações escolares têm essencialmente uma missão pedagógica e educativa, Costa “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”,(Costa,2000;p.27) por isso, se considera uma liderança educativa e pedagógica. A liderança é entendida como uma pedagogia para a construção e desenvolvimento das diversas práticas das organizações educativas, uma vez que a vertente pedagógica é o centro da sua ação. 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;p.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”.(Day,2001;p.43) A aprendizagem é assim entendida como uma competência que deve estar presente em toda a comunidade educativa.

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 ao enfoque 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;p.14). Defendem que as aprendizagens devem ser mais amplas e mais significativas. 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 da escola, nomeadamente, para que os professores possam desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, melhorar as aprendizagens dos alunos. Os Diretores desempenham um papel decisivo ao promover a capacidade para a escola aprender a desenvolver-se e a enfrentar a mudança. A melhoria e a eficácia do ensino passam pelos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula. 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, co-responsabilizar para os resultados. Isto significa que é necessário desenvolver uma cultura centrada na aprendizagem dos alunos e dos restantes profissionais, com alterações na forma de organizar a escola, no sentido de uma comunidade aprendente. Uma liderança para a aprendizagem pode atuar de duas formas: direta e indiretamente. Como ações diretas considera-se o desenvolvimento profissional dos docentes, 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.

Considerando que a prioridade das escolas é melhorar a qualidade de ensino e das aprendizagens que oferece, há necessidade de redefinir o papel do diretor, como defende a OCDE (2009). Para além de garantir uma gestão burocrática, este precisa de ser um catalizador da mudança, otimizando as competências dos seus membros, tendo em vista a melhoria da escola. É fundamental construir a capacidade de mudança, quer na forma de organização das suas estruturas quer na forma como elas interagem. Alguns estudos desenvolvidos mais recentemente, por exemplo, no âmbito da OCDE ou financiados pela Comissão Europeia 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 pedagógica 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 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, p 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, de acordo com um mapa apresentado (p.197), com implicações nas formas de trabalho dos professores. Em mais de três quartos dos países Talis, os líderes adotam um estilo instrucional, o que dá mais condições para o desenvolvimento de atividades colaborativas entre os docentes.

A liderança pedagógica está a ser 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 de prática para melhorar os resultados da escola e tornar a liderança uma profissão atrativa, melhorando as formas de recrutamento, o desenvolvimento profissional, a perspectiva 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,p.15).

Neste sentido, desde 2011 que o Projeto Internacional EPNoSL – European Policy Network on School Leadership - tem como objetivo melhorar as políticas e as práticas relacionadas com a liderança nas escolas europeias. Este projeto baseia-se na premissa de que a liderança escolar desempenha um papel fulcral na melhoria e na reforma do ensino e da aprendizagem, nas políticas educativas e que é essencial para criar uma cultura de educação inclusiva para todos. EPNoSL tem como principal objetivo co-construir, gerir e partilhar o conhecimento destinado a exercer influência política, com a finalidade de melhorar a liderança escolar na Europa. Esta rede envolve-se em diferentes atividades, de que resulta a produção de diferentes tipos de recursos, com a constituição de redes nacionais, que funcionam como comunidades de prática. O relatório de 2013, decorrido um ano de projeto, apresenta um conjunto de cinco áreas de trabalho, todas elas focalizadas, como prioridade, na equidade e na aprendizagem: Autonomia, Prestação de contas, Liderança distribuída, Resposta política, Educar dirigentes escolares, conforme se pode constatar no referido relatório: "Em todos os cinco temas promover a equidade e a aprendizagem é considerada a chave dos objetivos da educação"(EPNoSL, 2013;p.12)

Se a liderança é a chave para a mudança na forma como as escolas funcionam, coloca-se a questão relativa ao tipo de competências que os líderes devem ter. Nesta perspectiva, cinco países da Europa Central, respetivamente República Checa, Hungria, Eslováquia, Eslovénia e Suécia, identificados como Central 5, no âmbito do programa de Cooperação Internacional para Liderança Escolar, financiado pela Comissão Europeia, desenvolveram um projeto com o objetivo de elaborar um quadro internacional de competências sobre liderança escolar. Este quadro de competências para dirigentes escolares define os conhecimentos, as habilidades e atitudes que os líderes de escola

devem possuir para ser bem sucedidos num mundo turbulento e em rápida mutação. Segundo este relatório “a função do líder escolar é criar um ambiente de apoio à aprendizagem e garantir que os recursos da escola são dirigidos para esse propósito”. (2013;p. 46)

O segundo relatório Talis (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 aprendizagem e que o esforço dos professores está direcionado no ensino e no seu próprio desenvolvimento de aprendizagem”.(idem;p.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 sentem responsáveis pelos resultados dos seus alunos. Uma liderança pedagógica implica o estabelecimento de objetivos de ensino comuns, o desenvolvimento de redes e estruturas que permitam alcançar o objetivo, o fortalecimento da capacidade docente, a participação na supervisão e apoio aos professores e o desenvolvimento de capacidade para resolução de problemas e conflitos. A liderança pode exercer influência na melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

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;p.42). Da mesma forma, Torres & Pallares 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 & Pallares, 2009, p 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 tem 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, 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.

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. 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.

2.2.2.Liderança distribuída

De acordo com o relatório Talis 2013, 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,2014; p. 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. Os diferentes estudos têm contribuído para a 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;p.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. A partilha de liderança incentiva os professores a terem maior participação no planeamento das ações e na tomada de decisões. Spillane refere:

“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, p 144)

Não há consenso sobre o que se entende por liderança distribuída, sendo muitas vezes usada como liderança partilhada, liderança em equipa ou liderança democrática, contudo é um marco conceptual para analisar a liderança na escola, que implica uma mudança na cultura da escola, com o compromisso e a participação de todos os membros da comunidade escolar. Ora, a escola, enquanto organização, é constituída por vários elementos, dos quais se destacam os professores, os alunos e a comunidade educativa. 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, p 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,p 46)

Aos líderes cabem as responsabilidades estruturais 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 é vista 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. A mudança não ocorre por definição, mas por alterações nas formas de envolvimento dos elementos que constituem a organização e nesse sentido, destacamos o contributo dado por Fullan.

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 direção para a mudança é reconhecer, valorizar, desenvolver e potenciar essa liderança múltipla. É preciso mudar a escola, reconhecer os problemas e entendê-los como desafios, como oportunidades de melhoria. Fullan apresenta alguns indicadores que considera serem a chave para criar uma mudança efetiva e duradoura, que passa por envolver as pessoas para que estas percebam o sentido da mudança e sejam capazes de construir a capacidade de inovação, de desenvolver culturas de aprendizagem e de avaliação, estimulando o espírito crítico e a coerência. O que importa é focar as pessoas em estratégias para uma aprendizagem mais eficaz. Defende que “é preciso desenvolver líderes que tenham uma grande mudança no conhecimento e que possam desenvolver a liderança nos outros.”(Fullan,2005;p.57) No fundo trata-se de envolver todos e não apenas alguns em atividades de liderança na escola. Na escola, melhorar os resultados escolares 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.

Também Spillane (2005) vê a prática da liderança como uma possibilidade de transformação da organização, uma vez que é uma função dinâmica, envolvendo várias pessoas na concretização de uma tarefa ou de um objetivo e não apenas uma função dos líderes, por isso defende que a prática de liderança é considerada como um produto de interações de líderes escolares, seguidores no seu contexto. "A prática da liderança toma forma através das interações entre líderes e seguidores, mais do que a função de um ou mais líderes"(Spillane,2005; p.146). Distingue duas dimensões da liderança: o líder-plus e aspeto prático. Na dimensão líder plus a liderança pode implicar diversas pessoas, normalmente designadas pela direção para além do líder formal, sendo o trabalho de todos, considerado e reconhecido. Na dimensão prática as pessoas que não têm designação formal de líderes podem assumir a responsabilidade dessa função. Isto significa que em cada situação pode haver líderes diferentes.

No fundo, uma direção para a mudança deve reformular o conceito de liderança, por isso é necessário "uma liderança partilhada, distribuída, com uma direção centrada no desenvolvimento das pessoas, individual e coletivamente, uma direção visionária, que assuma riscos, diretamente implicada nas decisões pedagógicas e bem formada em processos de mudança." (Murillo,2006;p.22). Mas para Harris:

"importa distinguir entre distribuição e delegação. Distribuir não significa delegar mais tarefas, mas é um processo de atividade partilhada de liderança, de discussão e de diálogo, em vez de entrega de tarefas. A liderança distribuída preocupa-se com duas coisas: o processo de liderança e a atividade de liderança". (Harris, 2009,p 2)

Importa conhecer como é que ocorre a liderança na organização, se é uma atividade de um grupo ou se é uma função individual. A liderança distribuída é deliberadamente dirigida, com a criação de condições para que se possa desenvolver. Bolívar defende que:

"a liderança está a ser compreendida cada vez mais, como uma qualidade emergente de um grupo ou de redes de indivíduos que interagem numa organização, deixa de ser monopólio ou responsabilidade de uma só pessoa, para passar a ser entendida como um processo social que se amplia a um conjunto de indivíduos." (Bolívar; 2012b, p 73)

Neste sentido, a liderança surge como uma relação horizontal ou lateral mais do que vertical, de um grupo de pessoas que trabalham juntas, numa interação em torno de metas comuns. Este tipo de liderança implica uma mudança de cultura na escola, com

alterações nas formas de trabalhar dos professores, tendo em vista a melhoria da qualidade de educação. Ainda 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, 2012b,p.11)

De acordo com Gronn, citado por Bolívar (2012b) existem duas formas de liderança distribuída: aditiva e a holística. A aditiva significa que todos são líderes, muitas pessoas diferentes assumem funções de liderança, mas sem terem em conta as atividades de liderança de outras pessoas na organização. Quanto à forma holística refere-se a relações conscientemente conduzidas entre todas as fontes de liderança na organização, assumindo-se que há elevados níveis de interdependência entre as pessoas que exercem a liderança. Esta perspetiva valoriza as interações que se desenvolvem quando as pessoas trabalham juntas em torno de um objetivo comum. Quando a liderança é de base ampla permite que os professores tenham oportunidade de colaborar e de participar ativamente na mudança organizacional. Bolívar destaca que "não existe um modelo simples de práticas de liderança eficaz, mas é possível identificar um repertório comum (valores, qualidades pessoais e interpessoais, competências, processos de tomadas de decisões, ações estratégicas) de ações que todos os diretores eficazes possuem e utilizam." (Bolívar, 2012b;p.97)

Para que a liderança distribuída tenha sucesso, esta necessita de ser distribuída por aqueles que têm ou podem desenvolver o conhecimento ou a experiência necessária para levar a cabo as tarefas da liderança e as iniciativas daqueles a quem a liderança é distribuída, necessitam de ser coordenadas, de preferência planeadas. A questão que se coloca é como criar a capacidade de mudança nas escolas e como fazer para que a mudança seja sustentável, que a escola tenha a capacidade para continuar a adaptar-se e a melhorar perante novos desafios e novos contextos. A mudança para não ser alguma coisa casual deve ser deliberadamente orientada de forma a criar uma capacitação interna para a sustentabilidade. Neste sentido, Hargreaves & Fink defendem que "o primeiro desafio da mudança é assegurarmo-nos de que ela é desejável e o segundo o de que é exequível, então, o maior desafio de todos é torná-la durável e sustentável"(Hargreaves & Fink,2007;p.12) O conceito de sustentabilidade está associado às questões ambientais, importando salientar que uma sociedade deve ser capaz de satisfazer as suas necessidades sem comprometer as da geração futura. No que diz respeito à educação significa que a mudança educativa deve ser possível de garantir, ou seja, de preservar.

Para Hargreaves & Fink (2007) a sustentabilidade da mudança e da liderança educativa é tridimensional, contemplando profundidade, amplitude e durabilidade A liderança escolar sustentável defende uma aprendizagem profunda e ampla de todos, ou

seja, uma aprendizagem orientada para o significado das coisas, para a compreensão, para a vida.

“A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro”. (Hargreaves & Fink, 2007, p 31)

Os líderes devem colocar a aprendizagem no centro, através da criação de oportunidades fortes e equitativas quer para alunos, quer para profissionais. Cada indivíduo deve ser preparado para agarrar as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para alargar os seus conhecimentos, competências e atitudes e assim adaptar-se a um mundo em mudança. O relatório para a UNESCO aponta para quatro aprendizagens fundamentais que são:

“os pilares do conhecimento ao longo da vida: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão, *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente, *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.” (Delors, 1996, p 77)

A segunda característica que se refere à durabilidade implica que se faça uma boa gestão da sucessão e, para isso, é fundamental que se envolvam várias pessoas na liderança, de forma a que seja possível desenvolver as capacidades de liderança nos outros e assim se possam encontrar sucessores para assumir as funções. A terceira característica da liderança é a amplitude – uma responsabilidade distribuída e partilhada, porque os diretores não podem saber de tudo. Uma liderança sustentável e distribuída inspira os professores, os alunos e os pais a procurarem, a criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla de todos os estudantes. A literatura sobre liderança educativa, assentava no pressuposto de que a direção de um estabelecimento de ensino é sinónimo de liderança do seu diretor, têm sido ignoradas outras fontes de liderança. Desde os anos 60 do século XX, que a ideia de liderança distribuída tem estado no centro das teorias organizacionais. 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. Na perspetiva de 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;p.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, p160)

O grande desafio é que a mudança seja desejável, exequível e 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, 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.

O relatório EPNóSL (2013) refere que, de acordo com a literatura sobre liderança escolar, há três modelos dominantes de liderança que podem servir os interesses da justiça social e da equidade: transformacional, distribuída e instrucional, focando-se na distribuição justa dos bens sociais e materiais, na abordagem cultural em que os grupos marginalizados são mais reconhecidos e apoiados e na justiça participativa, em que os indivíduos estão mais capacitados a participar na sociedade. Nesta perspetiva a liderança distribuída pode contribuir para a equidade e aprendizagem, pois a decisão participada e democrática pode ser mais responsável e funcional na identificação e na resposta às necessidades de alunos em desvantagem, ao envolvimento dos docentes e não docentes na organização funcional da escola. Woods & Amanda referem que os “benefícios da liderança distribuída não são automáticos, mas dependem de fatores que incluem uma forte coordenação, planeamento, uma cultura coesa, que inclui confiança e um foco na aprendizagem dos alunos e na construção de capacidade « capacity building»”. (Woods & Amanda, 2013;p.3)

2.2.3.Trabalho colaborativo – comunidades de aprendizagem

Neste início do século XXI, em que o mundo está marcado por mudanças e incertezas, ensinar implica que o professor tem de se confrontar com a velocidade de produção e de divulgação de informação, com novos currículos e com alunos motivados ou não para aprender, mas em que a escola tem uma responsabilidade cada vez maior com a educação para todos, com o alargamento da escolaridade obrigatória e com um modelo de formação que prepare para uma aprendizagem ao longo da vida. Aos professores são

exigidas novas competências e, por isso, é cada vez mais necessário melhorar as suas capacidades profissionais, enquanto agentes de aprendizagem e mudança, sendo que a colaboração e a cooperação são fundamentais nesse contexto. O professor precisa de ter não só o conhecimento atualizado dos conteúdos da disciplina que leciona, de organizar os métodos e os instrumentos de operacionalização do ensino, tendo em conta a evolução tecnológica, mas também de se adaptar aos diferentes contextos sociais de que os alunos fazem parte, conforme destaca o relatório para a Unesco de 1996. O conceito de professor mudou, pois precisa de trabalhar mais de forma colaborativa do que isolada, em interação com os seus pares, o que conduz a formas mais amplas de aprendizagem, mas também através da investigação das suas práticas e dos contextos em que as exerce. Segundo Day os professores precisam de ter “uma visão mais ampla das formas através das quais podem aprender, por intermédio da reflexão das suas práticas e dos contextos que as influenciam ao longo da sua carreira”.(Day,2001;p.76) O professor deve tornar-se professor investigador, aprendendo, construindo e reconstruindo a sua prática, “em que os dados sobre a prática de sala de aula são regular e informalmente recolhidos, por vezes com a ajuda de um colega, amigo crítico, e em que as reflexões são incorporadas na prática”.(idem, 2001; 76)

Face aos novos desafios é importante que os professores não trabalhem de forma isolada e que procurem junto dos seus pares criar ambientes de discussão e partilha das questões ligadas às formas de ensino para melhorar as aprendizagens dos alunos. A qualidade de ensino e a qualidade das aprendizagens na sala de aula é uma preocupação e, por isso, tem sido alvo de vários estudos que procuram dar contributos para esta temática, sobretudo numa perspetiva de trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo constitui um esforço conjunto e articulado para compreender e analisar problemas, mobiliza o que cada um sabe em benefício da discussão comum, reconhece os erros e coletivamente esforça-se para os ultrapassar, responsabilizam-se todos e cada um nos sucessos e insucessos e centra-se a ação no destinatário (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Roldão, 2007). Segundo Lima “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos”.(Lima, 2002, p.8) Por isso, estas comunidades de aprendizagem, incluem professores, alunos, pais e outros adultos que trabalham lado a lado na escola, devem ajudar os professores e os jovens a desenvolverem e a manterem a motivação para aprender quer de forma individual quer coletiva, o que contribuirá para aprendizagens mais consistentes. Aposta-se na capacidade de toda a comunidade para servir os interesses dos estudantes, concentrando-se na aprendizagem dos alunos, dos adultos e da generalidade da organização. (Day, 2001; Hargreaves & Fink, 2007). Deste modo, para Day é importante salientar que, quando a colaboração é entendida como “um meio eficaz para o

desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indirecta ou directamente, na sua motivação e desenvolvimento.”(Day, 2001;p.131)

O desenvolvimento de escolas colaborativas tem dependido da ação dos seus dirigentes e tem como condição o exercício de um tipo específico de liderança, mais subtil e que faz com que as atividades sejam significativas para aqueles que nelas participam e a tomada de decisões seja partilhada de forma coletiva. (Fullan e Hargreaves, 2001;Day, 2001; Hargreaves &Fink, 2007; Bolivar, 2012b). Para Day “o relacionamento entre os diretores da escola e os professores proporciona um modelo para todas as relações existentes na escola e o desenvolvimento profissional contínuo, dentro e fora da sala de aula, está diretamente relacionado com a capacidade de as escolas se desenvolverem.”(Day,2001;p.,134) Também para Fullan e Hargreaves é essencial “o papel do diretor como alguém que apoia e promove o profissionalismo interativo”. (Fullan e Hargreaves,2001;p. 144)

Para Hargreaves (2003) as escolas, além dos recursos materiais e financeiros, têm um recurso muito importante que são as pessoas. As pessoas representam um capital intelectual, um capital social, cultural e estrutural, ainda o capital organizacional composto por conhecimentos e competências, que permite explorar o capital intelectual e social da escola. É preciso que haja líderes que utilizem o capital organizacional para mobilizar em pleno o capital intelectual e social, e, nesse caso o objetivo central da escola terá sido alcançado. Assim para Hargreaves “o melhor líder escolar sabe não só como desenvolver o capital intelectual e social existente na escola, mas também como o aumentar”. (Hargreaves,2003;p.7) Esta mobilização é pré condição para fazer mudanças bem sucedidas no trabalho em equipa.

Segundo Roldão, o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”. (Roldão, 2007;p. 27) O trabalho colaborativo não se resume a colocar um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva. Implica que se planifique mais colaborativamente com os seus colegas, que se partilhe e desenvolva em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com estas exigências, transformando as escolas em comunidades de aprendizagem.

Segundo o relatório Talis (2009), as atividades que impliquem uma cultura de colaboração entre os docentes, como redes de comunidades de prática, de desenvolvimento profissional, visitas de estudo a outras escolas, bem como atividades de supervisão ou acompanhamento de colegas têm menor adesão em Portugal por referência à média Talis.

Os dados recolhidos em Portugal mostraram que a maior parte dos professores reconhece saber muito pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, porque nunca os observaram e as práticas pedagógicas ficam na esfera de liberdade individual. No entanto, as escolas têm promovido desde então, práticas de desenvolvimento profissional mais reflexivas, nomeadamente através do trabalho colaborativo e da supervisão pedagógica, de acordo com o relatório de avaliação externa das escolas no 2º ciclo de avaliação (2011-2012).

Vários fatores explicam o isolamento dos professores no desenvolvimento do seu trabalho. Historicamente vem dos sistemas de educação do século XIX, porque era uma forma de controlar e disciplinar as massas, mas é acentuado pelo horário escolar, pela sobrecarga de trabalho e por comportamentos defensivos em relação às críticas dos outros. A própria estrutura arquitetónica dos edifícios contribui, muitas vezes, para o isolamento dos professores uns dos outros, a que, segundo Lortie citado por Fullan e Hargreaves (2001) chamou à estrutura da escola uma caixa de ovos. Estão todos juntos, mas devidamente separados para não se tocarem.

O trabalho em equipa não retira a necessidade do trabalho individual, pois este deve permitir desenvolver a capacidade de aprender e trabalhar de forma independente e a fazer a auto reflexão como forma de melhor contribuir para o trabalho colaborativo. É preciso experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto mas que, ao mesmo tempo, fortaleçam o trabalho individual. A defesa da necessidade do trabalho individual não significa que o trabalho seja solitário e vivido sem partilha, porque uma prática colaborativa só é possível se o professor for reflexivo, se continuamente pensar na sua forma de trabalhar/ensinar e se se confrontar com o desenvolvimento da sua atividade num processo em contínua avaliação. O professor deve transformar-se num investigador, que procura conhecer outras experiências, refletir sobre elas em conjunto com os seus pares, construindo ou reconstruindo as suas práticas. Neste sentido, aplica-se o conceito de aprendizagem ao longo da vida, que pressupõe que não há uma aprendizagem estanque e definitiva, mas que é necessário adotar processos de investigação, de reflexão individual e coletiva/colaborativa para produzir mudança nas práticas e no conhecimento que as sustenta. Consideramos que os Departamentos Curriculares são uma estrutura que deve promover as práticas colaborativas entre os docentes para podem construir e desenvolver o currículo de uma forma que resulte mais rica e mais significativa para os alunos e contribua para a melhoria das suas práticas profissionais. Existem várias visões sobre o trabalho colaborativo, sendo necessário criar condições para a discussão e reflexão, de forma que a adesão a esta forma de trabalho possa ser verdadeiramente sentida. A colaboração não acontece por acaso, é necessário que alguém tome a iniciativa e, essa iniciativa, compete

ao Coordenador de Departamento, que como líder intermédio, acompanha e supervisiona o processo de ensino e aprendizagem. Deve criar momentos de partilha de experiências, de reflexão e debate sobre as mesmas, de análise de resultados dos alunos e de definição conjunta de ações com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos. Os professores precisam de sentir que trabalhar em conjunto é mais enriquecedor e que dá mais segurança. Uma cultura de colaboração entre os professores é um contributo importante para uma liderança «descentralizada».

As revisões de investigação produzidas nas últimas décadas assinalam que as equipas diretivas podem marcar uma diferença crítica na qualidade das escolas e na educação dos alunos. Para Fullan & Hargreaves as lideranças que promovem culturas de colaboração “são as que conferem aos professores a possibilidade e a capacidade de enquadrar os problemas e de discutir individual e coletivamente, de modo a compreender e mudar as situações que causaram esses problemas”.(Fullan & Hargreaves, 2002;p.93) Os líderes precisam de incentivar os professores a desenvolver um trabalho em equipa a distribuir as funções de liderança entre eles como forma de construir comunidades de aprendizagem, onde os professores possam discutir, experimentar e partilhar o conhecimento profissional, criar culturas de partilha e de aprendizagem. Também para Day os diretores das escolas “têm um papel crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional que encorajem os professores a empenharem-se de forma sistemática, numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente e com os outros.” (Day (2001;p.144) Também o relatório Talis (2013; p.57) refere “que os diretores influenciam o clima e a organização das suas escolas e da sua equipa e as condições em que as equipas, especialmente, os professores trabalham”.

A aprendizagem do aluno é o objetivo fundamental e os professores são as pessoas mais importantes para levar o aluno a aprender e, por isso, os líderes escolares devem criar condições de ensino e aprendizagem. Na escola, a aprendizagem ocorre sobretudo na sala de aula e aí os professores devem ser os líderes. É preciso criar uma forte cultura de ensino, com o envolvimento de todos os intervenientes, incluindo a família e a comunidade.

Lima defende que no ensino cada vez mais o trabalho colaborativo é entendido “como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”.(Lima, 2002;p.7) Estas comunidades concentram-se na aprendizagem dos alunos, dos adultos e da generalidade da organização, implicam uma aprendizagem profunda e são a primeira resposta da comunidade aos problemas e desafios da escola. Segundo Hargreaves & Fink “as comunidades de

aprendizagem profissional incorporam as características mais positivas da liderança distribuída, fazendo emergir a energia e as capacidades de toda a comunidade para servir os superiores interesses de todos os alunos”.(Hargreaves & Fink,2007;p. 164)

A constituição de uma comunidade implica que há um envolvimento e uma interação entre os seus membros, que criam uma identidade e que procuram realizar uma ação comum. De acordo com Bolívar “as comunidades de aprendizagem profissional, como uma prática de cultura de colaboração e das organizações que aprendem, são um dos melhores dispositivos para promover uma melhoria sustentada ao longo do tempo, assim como para o incremento da aprendizagem dos alunos”.(Bolívar, 2012b;p.133) Uma comunidade profissional de aprendizagem pretende transformar o trabalho conjunto dos professores numa condição de eficácia no ensino e de melhoria da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as escolas devem estar centradas na aprendizagem e nos resultados e para isso os professores precisam de colaborar para melhorar o ensino e a aprendizagem, que passa por mudar a prática docente em sala de aula. Pretende-se uma nova abordagem do ensino, tendo em conta a aprendizagem e a forma como os professores se comprometem com o sucesso educativo dos alunos, deixando de trabalhar de forma isolada e passando a trabalhar juntos para analisar e melhorar a sua prática docente com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos. Trata-se de um novo tipo de cultura docente baseada na colaboração e na criação de comunidades de aprendizagem. As escolas têm de desenvolver uma atitude de melhoria como «organizações aprendentes», empenhando-se na reestruturação organizacional para que as aprendizagens dos alunos sejam beneficiadas. Para isso, organizam procedimentos baseados na avaliação das práticas docentes, numa perspectiva partilhada, no desenvolvimento de formação para os professores e no recurso a apoios externos especializados para dinamizarem as suas iniciativas.

A liderança distribuída desempenha um papel importante na construção de comunidades de aprendizagem nas escolas, implicando uma mudança na escola. O trabalho colaborativo pode ser gerador de mudança nas práticas de ensino e na forma de viver a escola, enquanto organização.

2.2.4.Desenvolvimento profissional docente

A responsabilidade de assegurar uma educação para todos, garantindo uma aprendizagem vasta e profunda aos alunos, exige que os professores estejam capacitados para responder a esse desafio. Day (2001), Fullan & Hargreaves (2001), entre outros, consideram o desenvolvimento profissional docente um processo dinâmico e contínuo que decorre ao longo da vida do professor, através de aprendizagens diversas quer formais quer informais. Quando um professor consegue sentir-se à vontade para falar abertamente das

suas práticas em sala de aula, interagindo com os seus pares, estabelecem-se relações profissionais de confiança. O processo de desenvolvimento profissional docente deve ser entendido de forma individual e coletiva, o que significa que ao construir uma identidade própria contribui e influencia a escola de forma mais ampla, constituindo-se como comunidades de aprendizagem profissional.

Segundo Day (2001) espera-se que o professor não seja apenas um transmissor de conhecimentos, mas que seja um facilitador do conhecimento e, de forma mais global, que se disponha a aprender ao longo da vida. A evolução rápida do mundo leva a que a formação inicial de cada um não seja suficiente para o resto da vida, é necessário atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo da vida. Neste sentido, Fullan & Hargreaves referem que “a aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está diretamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores.”(Fullan & Hargreaves,2001;p.9) O desenvolvimento profissional assenta na mudança de pensamento, da prática e dos contextos onde ocorrem, com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Neste processo de mudança de cultura profissional, há uma reconceptualização do papel do professor, das suas funções e até dos seus saberes. Não basta dominar a didática da sua disciplina, a pedagogia ou ter muita experiência profissional, é necessária uma mobilização organizada, complexa e coerente de todos esses saberes em cada situação educativa, com vista a proporcionar a aprendizagem do aluno.

A formação académica e a formação pedagógica inicial são insuficientes para fazer face aos desafios colocados à escola e ao professor, o que implica uma aprendizagem ao longo da carreira (Alarcão, 2001;Day,2001;Lima,2002;Fullan & Hargreaves, 2001). O desenvolvimento profissional deixa de ser uma ação isolada de cada docente, mas deve ser entendido como uma atividade de grupo, da escola, da comunidade escolar. A formação deve evoluir de uma matriz predominantemente teórica e transmissiva para uma formação mais prática e reflexiva. Considerando a reflexão como um passo importante para o desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, importa referir que a reflexão deve passar por várias fases. A reflexão individual sobre a ação conduz a uma aprendizagem limitada, contudo se esta for acompanhada por conversas reflexivas e analíticas pode ser mais rica e consistente. Significa que o professor se pode tornar num investigador da ação, sendo apoiado de preferência por um amigo crítico, que tem como objetivo proporcionar apoio e questionar as situações numa relação de confiança. De acordo com Day “as amizades críticas baseiam-se em parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente, pressupõe uma relação entre iguais e tem origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada.”(Day,2001;p.79) Trabalhar em conjunto com resultados positivos depende da

existência de relações de interajuda e de confiança, essencial para o professor deixar o individualismo para aprender com a partilha e com o confronto com os outros. Alarcão refere que “o agir profissional do professor tem de ser, na atualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva (e não já como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns.” (Alarcão, 2001;p.18)

Nesta perspetiva, a reflexão, o apoio na construção do conhecimento, a regulação e a monitorização dos objetivos educacionais remete para a supervisão. Para Alarcão a função principal da supervisão é “fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria de escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.”(Alarcão,2001;p19) Através da supervisão pretende-se melhorar a qualidade da ação educativa, numa atitude de investigação-ação, de que resulta a formação por aprendizagem experiencial. A supervisão desempenha um papel importante numa escola que se pretende reflexiva e aprendente. O supervisor, na visão de Alarcão deve responsabilizar-se “por fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo da escola sobre si mesma com vista à melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica.” (Alarcão, 2001;p.20) A supervisão pode contribuir para a melhoria das competências pedagógicas dos docentes e dessa forma melhorar as aprendizagens e o desempenho dos alunos. Esta prática de supervisão, ao fomentar a partilha e a reflexão contribui para um ambiente de aprendizagem constante.

Segundo Bolívar “o modelo das comunidades de aprendizagem profissional possibilita que os profissionais aprendam novas práticas e originem novos conhecimentos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos”. (Bolívar, 2012b;p.127) A escola, sendo um local de trabalho proporciona o desenvolvimento de relações de trabalho de cooperação e de aprendizagem, onde se pode aprender uns com os outros, partilhar as realizações profissionais, as dificuldades e problemas no ensino, contribuindo assim para uma comunidade de aprendizagem profissional. Ao longo da sua carreira, os professores aprendem com a experiência, em contextos informais na escola e momentos formais de formação. Mas o que é importante é que a experiência seja transformada em conhecimento, mas isso implica que a mesma seja assimilada, examinada e analisada. Só desta forma se pode produzir a melhoria das práticas.

Os diretores desempenham um papel importante quando criam condições para os docentes acederem a formação contínua, quando promovem momentos e espaços para a partilha de práticas pedagógicas, de reflexão sobre as mesmas e de construção de novas

práticas. Neste sentido, têm sido desenvolvidas várias ações para proporcionar aos professores uma formação contínua frequente, para que possam atualizar não só os conhecimentos dos conteúdos, das estratégias relativas ao ensino, à avaliação, mas também para o desempenho de funções de liderança na escola.

2.2.5. Competências dos líderes

Para responder às novas exigências de liderança é preciso proporcionar condições para que os diretores desenvolvam as suas capacidades técnicas de liderança, as suas competências pessoais e relacionais. Precisam de desenvolver uma cultura de trabalho em equipa, distribuindo as funções de liderança, de criar condições para o ensino e a aprendizagem, proporcionar aos professores a melhoria das suas competências profissionais e, com isso, proporcionar a melhoria da escola.

Harris & Spillane, (2008) referem que o exercício da liderança requer diversos tipos de competências e formas de liderança suficientemente flexíveis para provocar mudanças na educação, uma vez que se reconhece que as antigas estruturas organizacionais da educação não têm os requisitos para o ensino do século XXI. Estão a surgir novos modelos de educação baseados na colaboração e no trabalho em rede. “Estas novas e mais complexas formas de educação requerem lideranças novas e mais responsáveis.”(Harris & Spillane, 2008,p.32). Que competências devem ter os líderes para fazer face a todas estas mudanças, é uma preocupação presente em diversos níveis. Também Barzanò,(2009) apresenta, com base no estudo de Cheng de 2003, o conjunto de competências e capacidades intelectuais necessárias para liderar as escolas, combinando três perspetivas: global, local e individualizada. Na perspetiva global o diretor é responsável por uma escola que é ultrapassada por múltiplas fontes de aprendizagem e de interações, na perspetiva local não só deve promover parcerias com parceiros locais, como deve desenvolver a sua identidade social e cultural e a sua relação com a situação global, na perspetiva individualizada deve promover a adaptação do conhecimento, da tecnologia e das normas comportamentais às necessidades dos indivíduos. Os sistemas educativos filtram e medeiam a resposta à pressão global, ao mesmo tempo que a alimentam. Os líderes devem desenvolver um quadro mental internacional, numa perspetiva transcultural, indo ao encontro das necessidades de aprendentes vindos de todo o mundo. Neste sentido, são exigidas aos dirigentes das escolas competências diversificadas, não só de caráter técnico, mas também de outra ordem, para encontrar formas de liderança suficientemente flexíveis para provocar mudanças na educação.

Num mundo globalizado e com uma abolição física de fronteiras, há um crescente reconhecimento de que as antigas estruturas organizacionais da educação não têm os requisitos para o ensino do século XXI. Os diretores de escola necessitam de informação

relativa a experiências internacionais e a sistemas educativos diferentes dos seus, com contextos culturais próprios.

Neste contexto, a Federação Europeia de Empregadores de Educação (2012) através de um estudo comparativo sobre liderança e administração nas escolas, desenvolveu um projeto financiado pela comissão europeia, permitindo diferentes abordagens aos conceitos e ao funcionamento efetivo da liderança e administração nas escolas e o seu impacto nos resultados dos alunos. Considera a questão da liderança escolar de grande importância, pois os líderes enfrentam muitos desafios, necessitando de competências diversificadas e sustentadas por valores. “Há a necessidade de um entendimento comum sobre as funções, os valores profissionais e as competências (conhecimentos, capacidades e atitudes), sendo umas relevantes em todos os contextos e outras em contextos e culturas específicas.” (2012;p.9), Os membros da EFEE expressam a necessidade de uma maior uniformização na definição de competências exigidas aos líderes escolares, porque essa definição permite o desenvolvimento de formação adequada para o exercício destas funções. Os inquéritos realizados revelam que há uma preferência por líderes escolares que tenham um «background» pedagógico, mais do que qualificações de gestão.

Também os países da Europa Central, designados Central 5, desenvolveram um projeto de cooperação internacional para a liderança escolar com o objetivo de encontrar um quadro internacional de competências sobre liderança escolar. Este quadro de competências para dirigentes escolares “define os conhecimentos, as habilidades e atitudes que os líderes de escola devem possuir para ser bem sucedidos num mundo turbulento e em rápida mutação.” (2013;p. 7). Neste relatório todos os participantes identificaram a aprendizagem como o fator chave, logo a principal tarefa do líder é apoiar a aprendizagem em todos os níveis. Foram identificadas cinco áreas de competências, consideradas como as mais importantes e as mais necessárias para o sucesso dos líderes do século XXI:

- liderança e gestão do ensino-aprendizagem: o líder deve criar um ambiente propício à aprendizagem e garantir que os recursos da escola são dirigidos para esse fim. Devem envolver-se na melhoria do desempenho dos docentes para proporcionar melhores aprendizagens dos alunos.

- liderança e gestão da mudança: o líder deve comunicar a visão, estabelecer estratégias para atingir os objetivos, criar um ambiente aberto à mudança, com o envolvimento de todos, distribuindo a liderança pelos membros da escola.

- liderança e auto-gestão: o líder deve ser capaz de manter a motivação, de refletir criticamente sobre a sua ação, de se atualizar profissionalmente.

-liderança e gestão dos outros: o líder deve saber como motivar os outros para obter elevados níveis de desempenho de todos, e como usar a auto avaliação no sentido da melhoria da escola. É também fundamental que promova o desenvolvimento profissional dos outros e que desenvolva um clima e uma cultura de conhecimento partilhado.

-liderança e gestão da instituição: o líder deve usar todos os tipos de recursos para obter os melhores resultados, deve cuidar da imagem pública da instituição e deve estabelecer parcerias internas e externas.

De acordo com o relatório Talis (2013) os diretores sentem que o trabalho que fazem e as relações que estabelecem com os professores, a sua equipa e alunos ajuda a criar um clima positivo. É provavelmente por isso que “as qualidades e competências pessoais, sociais e interpessoais são uma das áreas importantes sobre as quais o sucesso da prática profissional se baseia” (2014, p.80).

Têm sido realizados vários estudos que procuram descrever as tarefas, com o objetivo de categorizar o tipo de funções desempenhadas pelos líderes. Partindo do modelo proposto por Katz “uma administração bem sucedida assenta em três competências: técnicas, humanas e concetuais”.(Katz, 1974; p. 34) Barroso (2005) refere que a estas três categorias, Morgan acrescentou a gestão externa e que, apesar de estas dizerem respeito sobretudo ao modelo da gestão das escolas no Reino Unido, a maioria delas são extensíveis ao desempenho deste cargo em muitos outros países. Num estudo comparativo sobre a administração das escolas na comunidade europeia realizado em 1991 por Barroso & Sjorslev, citado por Barroso refere que “as funções que são atribuídas, nos diferentes países, aos diretores de escola, se podem agrupar em quatro grandes domínios comuns: administrativo e financeiro; pedagógico e educativo; relações internas; relações externas, cujo conteúdo é semelhante ao das categorias anteriormente referidas”.(Barroso, 2005;p.150)

Em Portugal de acordo com a legislação em vigor (DL nº 75/2008 de 22 de Abril, com as alterações introduzidas pelo DL nº 137/2012 de 2 de Julho) as funções que são atribuídas aos diretores, como órgão de administração e gestão dos agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas, podem ser agrupadas em quatro domínios: administrativo, financeiro e patrimonial; pedagógico, educativo e cultural; recursos humanos; relações internas e externas. Neste sentido é necessário que os líderes ou candidatos a líderes possam ter acesso a formação que contemple estas áreas. Nos últimos anos, em Portugal as instituições de ensino superior, têm desenvolvido ofertas de formação específica para o exercício destas funções.

2.3.A Equidade e a Aprendizagem

Falar de resultados de aprendizagem é falar de qualidade das escolas. Para Silva "se as diferenças de resultados de aprendizagem não podem ser exclusivamente explicadas pelas diferentes características dos alunos e se a variação também depende de processos internos às várias escolas, então deveria ser possível melhorar a *performance* modificando as práticas de muitas delas e aproximando-as de padrões de desempenho considerados mais eficazes". (Silva, 2010;p.41)

A publicação dos relatórios de Coleman et al. (1996) e de Jencks et al. (1972) marca, no mundo anglo-saxónico, o início da investigação sobre as escolas eficazes. Coloca-se a questão de qual o efeito das escolas no percurso escolar dos alunos. Os vários estudos realizados mostram uma evolução desde os anos 70, o que permitiu a passagem por variadas formas de investigação sobre a eficácia da escola. 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".(Murillo, 2008;p.3) 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 rendimento prévio e a situação social, económica e cultural das famílias. Refere ainda que, apesar de uma escola eficaz não se definir por um conjunto de elementos, mas por uma cultura especial, identifica, no entanto, um conjunto de fatores que contribuem para que as escolas sejam eficazes: sentido de comunidade, clima escolar e de sala de aula, direção escolar, currículo de qualidade, gestão do tempo, participação da comunidade escolar, desenvolvimento profissional dos docentes, altas expectativas, instalações e recursos. As escolas que conseguem ser eficazes estão estrutural, simbólica e culturalmente mais unidas e têm uma forma especial de ser, pensar, atuar, uma cultura de compromisso dos professores, da comunidade escolar no seu todo.

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.

O alargamento da escolaridade obrigatória levou à escola uma diversidade populacional, confrontando os profissionais com novos desafios. A escola deve ser capaz de proporcionar condições que permitam responder às necessidades de alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de origens culturais e étnicas diversas, para que estes consigam ter sucesso. O desafio é como tratar alunos diferentes, garantindo a igualdade de oportunidades. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2013;p.12,13)“ precisamos de uma escola em que a diversidade seja considerada fonte de enriquecimento, de uma escola que seja capaz de promover uma leitura positiva das diferenças, uma leitura que conduza a níveis mais elevados de equidade.”

Desde a década de sessenta do século XX que a equidade faz parte das agendas de políticas públicas de educação dos países desenvolvidos. Ao nível das organizações internacionais destacam-se as recomendações da UNESCO, da OCDE, da Comissão Europeia, que consideram a equidade em educação como uma questão fundamental das políticas públicas de educação.

A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade. Dar a todos o mesmo é beneficiar os que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aquilo que lhes é dado. Por isso hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá. De acordo com Rodrigues a” igualdade de oportunidades é pois uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de a partir das diferenças promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma eventual igualdade.” (Rodrigues, 2013;p.18) A equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade.

Também para Bolívar equidade significa que”todos os indivíduos são diferentes e por isso merecem um tratamento diferenciado que elimine ou reduza a desigualdade de partida.” (Bolívar, 2012a,p.12) Assim o conceito de equidade tem duas componentes fundamentais: justiça e inclusão. Entende-se por justiça a garantia de que as circunstâncias pessoais e sociais, como o género, o estatuto socioeconómico ou a origem étnica não são um obstáculo para o desenvolvimento do potencial educativo de cada um e por inclusão entende-se a garantia da consecução de um patamar mínimo de competências para todos, suficiente para a continuação da formação no sentido de uma integração na sociedade e no mercado de trabalho. Neste sentido, Bolívar (2012b;p.211) considera que “as escolas devem garantir a todos os estudantes o direito à educação, como conjunto de conhecimentos e competências que lhes permita o exercício ativo da cidadania e a sua integração social, sem risco de exclusão”. (Bolívar, 2012b;p.211)

Relativamente à equidade, historicamente, podem considerar-se três fases nas políticas públicas de educação:

- igualdade de acesso, que contempla o direito de todos à frequência da escola, independentemente da sua origem;

- igualdade de tratamento, que significa a prestação a todos de igual serviço educativo;

- igualdade de resultados e de competências, que engloba o alargamento da escolaridade obrigatória e sistemas escolares mais unificados; o reforço das condições escolares dos grupos sociais ou de indivíduos mais desfavorecidos (um exemplo em Portugal são as zonas de intervenção prioritárias -TEIP); a igualdade de oportunidades e de tratamento, que abrange os resultados e as condições para obtenção dos mesmos.

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) surgem em 1996 como um instrumento para enfrentar os problemas de abandono e de insucesso escolar em áreas geográficas consideradas problemáticas, por incluir populações vulneráveis, em risco de exclusão. As escolas ou os agrupamentos de escolas através dos seus projetos educativos definiram formas de intervenção que contribuíssem para a redução do absentismo, das saídas precoces do sistema, dos problemas disciplinares e para a melhoria dos resultados escolares, que passam por oferta educativa diversificada, por desenvolvimento de estratégias ao nível pedagógico, didático e pelo desenvolvimento de projetos dinamizados por equipas multidisciplinares. Os programas TEIP são um exemplo de intervenção, tendo em vista garantir a aprendizagem e a equidade nas escolas, estando já em desenvolvimento a terceira geração – TEIP3.

O TEIP3 tem como objetivos, de acordo com a Direção Geral de Educação: melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo. Os projetos educativos centram-se em ações que as escolas identificaram como promotoras de aprendizagem e de sucesso, com uma maior eficiência na gestão dos recursos e uma maior eficácia nos resultados.

Em 2007 a OCDE, publicou o relatório «No More Failures. Ten Steps to Equity in Education» resultante de um estudo sobre a equidade nos sistemas de ensino de dez países da organização. Este estudo «Thematic Review of Equity in Education» partiu das desigualdades reveladas nos resultados do PISA (2003) em que se constatou que um número considerável de alunos não dominava as competências escolares básicas.

O referido estudo defende que, para os sistemas educativos serem mais justos e inclusivos, as políticas públicas de educação devem atuar nos três domínios estruturantes “equidade em educação é o objetivo chave dos sistemas de educação e é preciso que se direcione para três frentes: conceção dos sistemas; práticas educativas e recursos”. (2007;p.3) No que diz respeito à conceção dos sistemas recomenda que se limitem as orientações precoces para vias diferenciadas, a fim de evitar as desigualdades. Quanto às práticas estas devem ser diferenciadas de forma a garantir a diversidade dos alunos e as famílias devem ser apoiadas no acompanhamento aos estudos dos seus filhos. Relativamente aos recursos estes devem ser utilizados de forma a garantir o apoio à educação pré escolar e básica e aos alunos mais desfavorecidos. Nas três dimensões, que devem ser devidamente articuladas, estão previstas dez medidas, que, no seu conjunto, contribuem para a redução do insucesso e o abandono escolares e conseqüentemente tornar a sociedade mais justa.

O relatório Talis (2013) refere que a educação é o garante da equidade na sociedade daí que seja necessário apetrechar os professores com competências e ferramentas para eles promoverem oportunidades efetivas de aprendizagem aos seus alunos. Para respeitar a diversidade dos alunos, devem proporcionar-se diversas oportunidades de aprendizagem: momentos teóricos, práticos, teórico/práticos, em pares, em grupos de nível, em pequeno grupo. Através da valorização da diversidade, transforma-se a igualdade em equidade. A escola inclusiva deve assegurar a formação de todos, adotando princípios que permitam responder de maneira diferente às diferentes necessidades e possibilidades de cada um.

A liderança pode desempenhar um papel muito importante ao promover o desenvolvimento de uma cultura de justiça e com isso garantir o tratamento equitativo dos alunos na escola. Nesta perspetiva, o relatório EPNoSL (2013) refere que numa liderança para a equidade há três abordagens que o líder deve fazer: redistribuição, reconhecimento e participação. Redistribuir implica garantir que os recursos disponíveis são distribuídos de forma a que os que têm maior necessidade recebem ajuda suficiente para os capacitar a fazer escolhas e assumir a participação na sociedade; reconhecer implica que se respeitam os diferentes valores e, não permitindo que estes sejam discriminatórios; participar implica que as crianças são preparadas para assumir o seu papel de cidadãos na sociedade, podendo ter voz interventiva na sociedade do futuro. “Estas abordagens juntas traduzem uma agenda para a ação. Há muitos exemplos por todo o mundo, em que os líderes atuam tendo em conta a redistribuição, o reconhecimento e a participação.”(idem,2013;p.31) Isto implica que se preparem os líderes para o compromisso com a justiça social e a equidade, considerando que a reflexão crítica é uma das prioridades.

Atualmente as sociedades no contexto da globalização confrontam-se com necessidades de competências cada vez mais diversificadas, uma vez que a evolução técnica e tecnológica produz mudanças, em que os conhecimentos se tornam rapidamente obsoletos. O conceito de competência é definido de forma articulada com o conceito de conhecimento, que estabelece entre si uma ligação dinâmica, por isso competência é a capacidade de mobilizar de forma adequada e pertinente o conhecimento para um determinado contexto. Não se pode dissociar competência de conhecimento. O programa da OCDE- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo), com início em 1997, define um quadro de referência, em que classifica as competências em três categorias: interagir com os outros, através do desenvolvimento de línguas e tecnologia; interagir com grupos heterogêneos, num mundo interdependente; ser capaz de gerir a sua vida. Os novos perfis profissionais exigem que os indivíduos sejam capazes de autonomamente dar resposta a desafios de maior complexidade e em contextos heterogêneos. A OCDE (2005:4) define “competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context”.

Compete, por isso, à escola garantir que os alunos adquiram as competências chave que lhes permitem uma integração na sociedade, melhorando a formação de base para todos. Exige que as lideranças das escolas estejam capacitadas para realizarem uma gestão pedagógica, investindo no acompanhamento dos professores, para que se melhorem as aprendizagens dos alunos.

II- ESTUDO EMPÍRICO

1.A definição do problema

A construção do projeto de investigação teve por base a experiência profissional da investigadora, que a par do exercício das funções docentes sempre desempenhou cargos de gestão intermédia. A gestão educacional tem sido uma área de interesse, quer em termos profissionais, quer académicos, tendo realizado uma Pós - graduação em Ciências da Educação - especialidade em Administração Escolar. O desempenho de determinadas funções de gestão intermédia na escola foi criando a necessidade de atualização e reflexão sobre várias questões acerca da educação, supervisão, gestão e liderança. Presentemente a realização deste mestrado, a par da função de Diretora de escola evidenciaram as preocupações com as questões da liderança e a sua relação com a equidade e a aprendizagem. Estas experiências devem ser alvo de uma análise reflexiva que permita ao investigador distanciar-se, mas ao mesmo tempo ter o suporte do que adquiriu. Sob o ponto de vista de Afonso:

“o investigador não surge de mãos vazias perante a necessidade de conceber e desenvolver o seu projeto. Pelo contrário, deve inventariar e avaliar os seus adquiridos experienciais, mobilizando-os criticamente como mais-valias, em vez de os (re)negar como se fossem obstáculos ou limitações” (Afonso, 2005, p 50)

A realização deste estudo pretende contribuir para a discussão e reflexão sobre a liderança nas escolas, nomeadamente sobre a relação que as práticas de liderança podem ter na equidade e na aprendizagem e que possam ser referenciadas como boas práticas. Pretende-se conhecer não só a importância das lideranças, mas também o desenvolvimento profissional dos docentes no processo de melhoria de escola.

Para fazer a seleção do agrupamento recorreremos aos relatórios da Avaliação Externa das Escolas no segundo ciclo de avaliação. Privilegiamos a localização no tecido urbano da cidade de Lisboa, com uma população escolar heterogénea e com a classificação de Bom em Resultados e Prestação de Serviço Educativo e de Muito Bom em Liderança e Gestão.

1.1.Pergunta de partida e questões de investigação

Partindo de um problema prático sentido pela investigadora como Diretora de Escola, pretende-se responder à seguinte pergunta de partida: As práticas de liderança no agrupamento XXX favorecem a equidade e a aprendizagem?

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) a questão de partida deve ser clara, exequível e pertinente, aprofundada através da definição de questões específicas,

que ajudam a clarificar o âmbito da investigação. Para responder a esta pergunta surgiram-nos algumas questões de investigação específicas, que ajudam a focalizar o nosso estudo.

- Os líderes intermédios assumem a sua responsabilidade de liderança?
- Os alunos reconhecem o papel dos professores na sua aprendizagem?

1.2. Objetivos do estudo

Este estudo tem como objetivo geral conhecer se existem práticas de liderança orientadas para a equidade e a aprendizagem e como objetivos específicos:

- Conhecer a existência de condições necessárias ao desenvolvimento de uma liderança distribuída
- Conhecer práticas de liderança no agrupamento XXX
- Conhecer a perceção dos Coordenadores das estruturas intermédias relativamente à promoção de práticas docentes colaborativas
- Conhecer a perceção dos docentes face ao trabalho colaborativo
- Conhecer a existência de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagem

1.3. Caracterização do agrupamento em estudo

O agrupamento em estudo, inserido no tecido urbano da cidade de Lisboa, foi criado em Junho de 2004 e reestruturado em 2006, sendo atualmente constituído por cinco estabelecimentos de educação, abrangendo do ensino pré escolar ao ensino secundário, com quatro escolas básicas do 1º ciclo com jardins de infância e uma escola básica e secundária. Localiza-se numa comunidade de pequeno comércio e serviços, com um tecido social envelhecido, mas com recentes fluxos migratórios de estrangeiros. É uma zona que oferece empregos pouco qualificados, com alguma incidência de desemprego e sub-emprego, com uma população de baixas qualificações académicas e profissionais. Tendo em conta as características da população que serve, com um contexto social, económico e cultural potenciador de risco de insucesso e exclusão, em Março de 2009 foi apresentada candidatura ao programa TEIP e atualmente já celebrou o terceiro contrato programa. Ao abrigo deste contrato programa tem desenvolvido várias ações com enfoque para três que são consideradas estruturantes: o Gabinete de Apoio ao aluno e à família (GAAF), o programa de tutorias e programa de reforço das aprendizagens a Português e Matemática para os anos terminais. A oferta educativa do agrupamento como resposta à diversidade da população escolar, contempla vias alternativas ao ensino regular, básico e secundário, nomeadamente o ensino de dupla certificação, incluindo cursos de educação formação e ensino profissional, e cursos vocacionais de 3º ciclo. No ano letivo de 2014/15 tem cerca de

1630 alunos, em que 50% beneficia de apoios sociais e apresenta uma diversidade cultural de cerca de 20%. O seu corpo docente é constituído por 126 profissionais, sendo cerca de 1/3 contratados.

Do relatório elaborado pela IGE (2012) destacamos as apreciações relativas aos domínios Resultados, Prestação de Serviço Educativo e Liderança e Gestão. No domínio Resultados refere-se que têm sido desenvolvidas ações com impacto positivo na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos, bem como nos resultados sociais, no domínio Prestação do Serviço Educativo reconhecem-se práticas eficazes de planeamento, de ensino e de avaliação e no domínio Liderança e Gestão reconhece-se a existência de uma liderança forte, disponível e com capacidade de partilha de responsabilidades, evidências de práticas eficazes de gestão escolar, com impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Dos pontos fortes apresentados neste relatório, destacamos apenas três, por se relacionarem com a problemática em estudo: 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, os procedimentos de autoavaliação intencionais e sistemáticos que tem permitido a definição de estratégias mobilizadoras da melhoria de escola, com reflexos positivos nas condições de prestação do serviço educativo, a capacidade de partilha de responsabilidades, o clima de diálogo, o estabelecimento de parcerias revelada pelo diretor e sua equipa.

Apesar de se incluir nos aspetos a melhorar a articulação vertical do currículo, a sequencialidade das aprendizagens, bem como a promoção do trabalho colaborativo e reflexivo dos docentes, no relatório é reconhecida a existência de uma articulação curricular embora pouco consistente, bem como ao nível dos departamentos se desenvolve um trabalho marcado pelo espírito colaborativo e de partilha na construção conjunta de diversos materiais, mas sem prática instituída de supervisão pedagógica. Na sequência desta avaliação externa foi elaborado o plano de melhoria para 2012/2015, que incide nas áreas identificadas: melhoria da articulação vertical e sequencialidade das aprendizagens; na reformulação das respostas dadas aos alunos com planos de acompanhamento e de recuperação; promoção do trabalho colaborativo e reflexivo dos docentes. Como metodologia para a construção deste plano de melhoria foi promovida a reflexão sobre os resultados da avaliação externa, através da constituição de grupos de trabalho de docentes, que apresentaram sugestões e propostas de melhoria. A direção incorporou as propostas que se revelaram coerentes com o projeto educativo e que fossem viáveis do ponto de vista da gestão dos recursos.

O Projeto educativo do agrupamento 2011/2014 também identifica como pontos fortes a liderança que promove a descentralização das estruturas internas, a inserção no meio, a integração social e escolar dos alunos, a existência de um clima de trabalho facilitador das aprendizagens e o desenvolvimento de parcerias e como pontos fracos resultados abaixo da média nacional, situações de indisciplina sobretudo ao nível do 2º e 3º ciclo, dificuldades na implementação de metodologias de diferenciação pedagógica e dificuldades na articulação inter e intra curricular nos vários ciclos de ensino.

2. Metodologia

2.1. Tipo de pesquisa

Tendo por referência as questões de investigação, procedemos ao nosso desenho de estudo, que de acordo com Afonso “constitui o ponto de partida fundamental para a tomada de decisões sobre a operacionalização do trabalho empírico, ou seja, o modo como será concretizada a recolha de informação relevante para obter respostas às questões de investigação”. (Afonso, 2005; p. 56) Optamos por uma metodologia de estudo de caso, por nos parecer adequada para investigar em contexto real, pois permite ter uma visão de globalidade, focalizando uma determinada situação. Para Bell (2010; p. 23) “um estudo de caso interessa-se pela interação de fatores e acontecimentos”, o que se aplica à situação que se pretende estudar.

Para Stake “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização, significa que procuramos conhecê-lo por aquilo que ele faz.” (Stake, 2012; p. 24) Existem diferentes abordagens ao estudo de caso, a partir das finalidades que se pretendem atingir, nomeadamente as apresentadas por Bassegy e por Stake. Optamos pela tipologia de Stake, que identifica três modalidades: intrínseco, instrumental e coletivo. O nosso estudo circunscreve-se apenas a uma realidade organizacional, um agrupamento de escolas, mas pretendemos dar um contributo para a compreensão da problemática sobre liderança e estimular o interesse pela mesma, o que segundo Stake (2012) se configura como um estudo de caso de tipo instrumental porque visa alcançar algo mais do que compreender as práticas de liderança deste agrupamento. Afonso reforça que “a finalidade consiste na compreensão aprofundada de uma questão ou problema, tendo em vista o desenvolvimento de uma teoria ou explicação genérica”. (Afonso, 2005; p. 72) Pretende-se

recolher informação que nos permita ter elementos para conhecer a existência ou não de práticas de liderança que estejam relacionadas com a equidade e a aprendizagem.

2.2. Técnicas de recolha de dados

Para o desenvolvimento do nosso estudo utilizamos técnicas e instrumentos de pesquisa de tipo qualitativo e quantitativo, nomeadamente a análise de documentos, a entrevista semi-estruturada ao Diretor e de tipo quantitativo o questionário estruturado para os elementos da comunidade educativa: Coordenadores das estruturas pedagógicas, professores, representantes de alunos. Procuramos com estas técnicas obter informação diversificada e, por isso, mais consistente.

2.2.1. Análise de documentos

Para além da revisão bibliográfica subordinada à problemática em estudo, a nossa pesquisa documental incidiu na consulta do Relatório de Avaliação Externa de 2012, no Plano de Melhoria de 2012/2015, no Projeto Educativo 2011/2014 do agrupamento de escolas selecionado. A análise documental no caso em estudo, enquadra-se no tipo de fontes inadvertidas, que segundo Bell “são resultantes do normal funcionamento do sistema em estudo e são usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram criadas.” (Bell, 2010; p. 105) Para Afonso (2005) uma das vantagens desta técnica de recolha de dados é poder ser usada como metodologia não interferente, uma vez que os dados foram produzidos sem que se tivesse consciência da utilização de que seria alvo e, por isso, não houve mudanças deliberadas na sua produção. O tipo de documentos investigados enquadra-se no tipo de documentos oficiais, de acordo com a classificação atribuída por Afonso (2005; p. 89) pois aí se inclui “toda a documentação das organizações escolares, nomeadamente projetos educativos, projetos curriculares, planos de atividades, etc”. (Afonso (2005; p. 89)

Segundo Quivy & Campenhoudt “a sua utilização permite evitar o recurso excessivo aos inquéritos por questionário”. (Quivy & Campenhoudt, 1998; p. 203) A análise documental foi utilizada numa primeira fase para seleção e caracterização do agrupamento em estudo e, numa segunda fase, para conhecer as linhas orientadoras presentes nos documentos estruturantes, servindo de ponto de referência para análise dos resultados dos inquéritos.

2.2.2.A entrevista

A realização de entrevistas constitui uma das técnicas mais frequentes de recolha de dados, consistindo numa interação oral entre o entrevistador e o respondente, permite a recolha de dados de forma mais participada pelo ator e serve também como meio de complementar a informação recolhida com base noutros instrumentos. Optamos por uma entrevista semi estruturada que concilia questões orientadoras com uma abordagem flexível e aberta. De acordo com Afonso estas entrevistas são conduzidas por um guião previamente construído “a partir das questões em pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação, com uma matriz organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos.” (Afonso,2005;p.99) A entrevista de tipo semi-estruturado foi realizada a partir de um guião preparado previamente e que serviu de orientador ao desenvolvimento da entrevista, mas ao mesmo tempo permitiu flexibilidade na exploração das questões, a otimização do tempo e o tratamento mais sistemático dos dados. Neste tipo de entrevista, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1998; p.192) “o entrevistado pode falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier”. A entrevista ao Diretor do Agrupamento tinha por objetivos gerais: identificar e descrever as práticas de liderança no agrupamento, conhecer o impacto das práticas de liderança na melhoria de desempenho da escola e conhecer a forma como o diretor percebe a liderança no seu agrupamento. O guião que nos serviu de base é constituído por seis blocos, considerando o tipo de informação específica que se pretendia recolher, tendo em conta os objetivos definidos anteriormente. No 1º bloco pretendeu-se legitimar a entrevista, no 2º bloco caracterizar o entrevistado e os restantes 4 blocos incidiram sobre os conteúdos em estudo. Serviu-nos de orientação a matriz apresentada por Afonso (2005).

O entrevistado foi informado da duração previsível da entrevista e solicitou-se o seu consentimento para gravação da mesma. As gravações podem ser úteis quando se pretende fazer “uma análise de conteúdo e tiver de ouvir várias vezes para identificar categorias”, conforme alerta Bell (2010;p.143).

2.2.3.O Questionário

O recurso ao inquérito por questionário permite obter informação de um número considerável de pessoas que partilham de uma mesma experiência, ou seja, serem elementos da comunidade educativa de um mesmo agrupamento. Essa informação pode ser obtida, analisada e apresentada de forma clara e precisa. Para Bell (2010;p. 27) as questões devem ser formuladas de forma “a garantir que todas as perguntas significam o mesmo para todos os inquiridos”, ou seja, que todas as pessoas as entendem da mesma maneira e que as respostas não deixam margem para dúvidas. No entanto, a opção por

perguntas fechadas não garante que os inquiridos as interpretem de forma literal, uma vez que podem adotar diversos significados para os conceitos apresentados e, nesse caso, estão a responder a perguntas diferentes, conforme alerta Foddy "o facto de todos os inquiridos serem estimulados pelas mesmas palavras não garante que tenham o mesmo entendimento da questão". (Foddy,1996;p.156) Também para Virgílio Ferreira em Silva & Pinto (1999;p.169) sendo o questionário constituído por perguntas fechadas, "a esmagadora maioria das respostas vai cingir-se às hipóteses previstas e são raros os casos em que as pessoas indicarão outras hipóteses". O inquérito por questionário permite uma maior sistematização da informação, maior facilidade na recolha e análise das respostas, fator importante quando se pretende abranger um número razoável de inquiridos.

De acordo com Carmo & Ferreira, com esta técnica o investigador e os inquiridos não interagem, o que implica que a sua construção tem de ser bem organizada e criteriosa de modo a ter "coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica a quem a ele respondeu"(Carmo & Ferreira,1998;p.138).

No que diz respeito aos docentes, pretende-se abranger os Coordenadores dos Conselhos de docentes e dos Departamentos Curriculares, e os professores do agrupamento de escolas em estudo, mas para garantir que a amostra é representativa desta população mais ampla, optamos por extrair uma amostra aleatória simples. O questionário é constituído por duas partes, uma com elementos de caracterização do inquirido e outra com as questões da problemática em estudo. Optamos por colocar as questões sob a forma de uma escala de atitudes, em que se pede ao inquirido que reaja positiva ou negativamente em relação a uma série de proposições que dizem respeito a ele próprio ou a outros indivíduos, a atividades ou a situações. De acordo com Tuckman (2012; p.400) "as escalas são esquemas construídos ou utilizados pelos investigadores para quantificar as respostas dos sujeitos a uma determinada variável." Utilizamos a escala de Likert, que apresenta cinco pontos separados por intervalos considerados com iguais distâncias. Esta escala permite que os sujeitos registem a dimensão do seu acordo ou desacordo relativamente a uma determinada afirmação, o que permite que características qualitativas possam ser trabalhadas de forma quantitativa.

No entanto a informação recolhida através de questionário, conforme alerta Afonso pode consistir "não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem." (Afonso, 2005;p.103) Neste sentido utilizamos o cruzamento de dados, através de várias fontes, com o objetivo de triangular a informação recolhida, tornando-a mais sólida.

Depois de termos garantido a validade interna através de um pré teste a um grupo de professores de outra escola não participante neste estudo, procedemos à sua aplicação.

Os questionários foram criados e disponibilizados com recurso a uma ferramenta do Google Docs. Esta ferramenta permite maior facilidade aos respondentes, pois podem aceder através de um link em qualquer espaço e tempo. Os inquéritos foram enviados ao Coordenador de Departamento, que por sua vez os encaminhou por via informática aos professores do seu departamento.

III- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Apresentação e análise de dados

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados do nosso estudo empírico, relembrando as questões de investigação, às quais pretendemos dar resposta:

Objetivo geral: conhecer se existem práticas de liderança orientadas para a equidade e a aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Conhecer a existência de condições necessárias ao desenvolvimento de uma liderança distribuída

- Conhecer práticas de liderança no agrupamento XXX

- Conhecer a perceção dos coordenadores das estruturas intermédias relativamente à promoção de práticas docentes colaborativas

- Conhecer a perceção dos docentes face ao trabalho colaborativo

- Conhecer a existência de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagem

Outras questões de investigação

- Os líderes intermédios assumem a sua responsabilidade de liderança?

- Os alunos reconhecem o papel dos professores na sua aprendizagem?

1.Caraterização dos intervenientes no estudo

1.1.Diretor do agrupamento

O Diretor tem 43 anos de idade, é professor do quadro do agrupamento, detentor do grau de Mestre em Administração e Gestão Educacional. Possui dezasseis anos de serviço, tendo lecionado e participado em órgãos de gestão. Enquanto professor coordenou o projeto de tutorias, foi responsável da biblioteca/centro de recursos e iniciou os currículos alternativos na escola. Está na escola sede do agrupamento desde 1998 e além de ter exercido funções de Vice-presidente é Diretor desde Junho de 2009, pelo que conhece o trabalho e o desempenho da maioria dos profissionais que ali exercem funções.

1.2.Coordenadores de Departamento

Tratando-se de um agrupamento de escolas do pré escolar ao 12ºano estão representados seis Coordenadores, que integram a educação Pré escolar, o 1º ciclo, as

Línguas, as Ciências Sociais e Humanas, as Ciências Exatas e Experimentais e Artes e Expressões. Dos seis coordenadores existentes no agrupamento, apenas obtivemos resposta de quatro, todas do sexo feminino. Destas quatro coordenadoras, 25% têm entre 36 e 50 anos e 75% têm mais de 50 anos. Quanto à habilitação académica todas têm licenciatura, 75% estão no agrupamento há menos de 3 anos e 25% entre 3 e 10 anos.

No ano letivo 2014/15 a equipa de coordenadores de departamento sofreu alterações, porque se candidataram ao Conselho Geral, o que veio interferir, de alguma forma, com as dinâmicas em curso, referiu o Diretor em entrevista.

1.3. Professores Inquiridos

Dos cento e vinte e seis docentes do agrupamento obtivemos quarenta e seis respostas, o que corresponde a 36,5% do universo total.

Trata-se de um grupo, predominantemente constituído por professoras, pois representam 65%, enquanto os professores representam apenas 35%, conforme se pode verificar no gráfico nº 1.

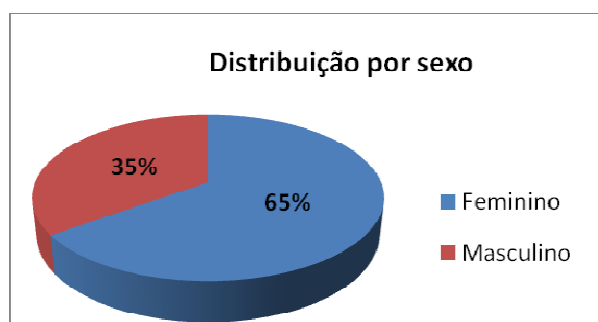


Gráfico nº 1 – Género.

A distribuição por escalões etários, de acordo com o gráfico nº 2 revela um grupo relativamente novo, pois 61% dos docentes respondentes tem menos de cinquenta anos, e destes 13% têm até trinta e cinco anos e com mais de 50 anos apenas 39%. Em entrevista, o Diretor referiu que nos últimos três anos se verificou um número considerável de aposentações por antecipação, o que contribuiu para o aumento de professores contratados, havendo uma renovação do corpo docente. O Diretor considera que a mudança anual do corpo docente põe em causa alguns projetos que têm uma programação de três e quatro anos, além de que se perde um a dois meses no processo de contratação.

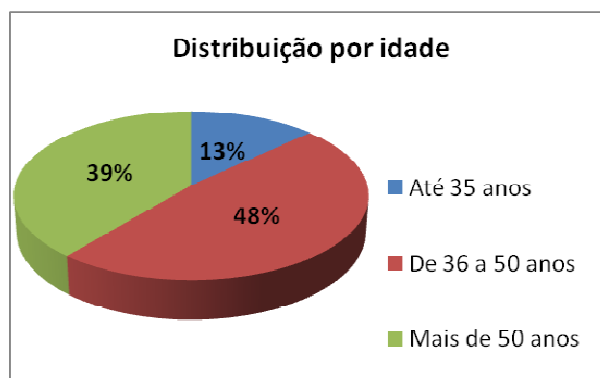


Gráfico nº2 – Escalões Etários.

Quanto às habilitações académicas predominam as licenciaturas que representam 63% dos docentes e 37% são detentores do grau de mestre. Neste universo, verifica-se que não há nenhum docente com bacharelato, o que pode significar que, através de complementos de formação, pudessem ter obtido o grau de licenciatura, conforme se observa no gráfico nº 3.

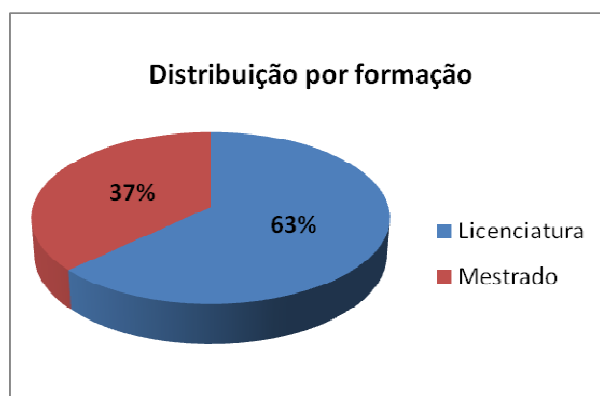


Gráfico nº 3 – Habilitações académicas.

Através do gráfico nº 4 verifica-se que 41% dos professores estão no agrupamento há menos de três anos e 59% estão há mais de três anos e, destes apenas 28% permanece no agrupamento há mais de dez anos. Como o agrupamento está enquadrado num programa TEIP, isso permite-lhe fazer a contratação para dar resposta aos projetos definidos no seu Projeto Educativo, o que pode justificar um tempo de permanência inferior a três anos.

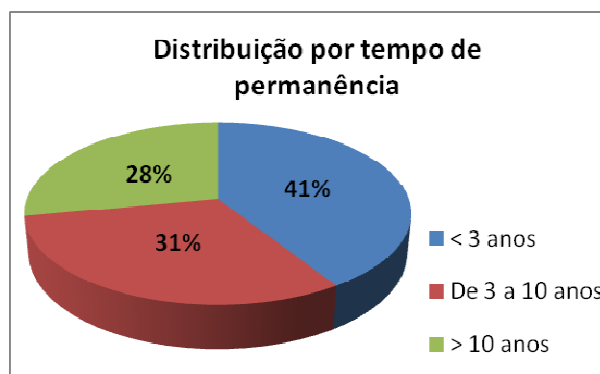


Gráfico nº 4 – Tempo de permanência no agrupamento.

1.4.Representes dos alunos

Sendo um agrupamento que tem na sua oferta educativa o Ensino Secundário, os alunos estão organizados em Associação de estudantes e estão representados no Conselho Geral. Os inquéritos foram enviados aos representantes, tendo respondido dois alunos do sexo masculino, um com menos de 18 e outro com mais de 18 anos.

2.Análise da entrevista ao Diretor

Da entrevista realizada ao Diretor do agrupamento iremos destacar os objetivos gerais definidos para a mesma e que concorrem para o nosso objeto de estudo.

Relembramos os objetivos definidos para a entrevista:

- Identificar e descrever as práticas de liderança no agrupamento
- Conhecer o impacto das práticas de liderança na melhoria do desempenho da escola
- conhecer a forma como o Diretor perceciona a liderança no seu agrupamento

Da caracterização que faz do agrupamento salienta que no ano letivo 14/15 dos cerca de 1600 alunos desde o pré escolar ao ensino secundário, 50% dos alunos tem apoio ASE. Considera que há uma correlação entre os problemas económico sociais das famílias e a aprendizagem, daí que o agrupamento procure apresentar uma oferta educativa ampla com percursos alternativos ao dito ensino regular com cursos CEF tipo 2 e 3, cursos vocacionais e ensino profissional. Cerca de 20% dos alunos são de outras nacionalidades, para além da portuguesa. Dos 126 professores do agrupamento 1/3 são contratados, o que

às vezes põe em causa alguns projetos que têm um horizonte temporal de 3 ou 4 anos. Todos os anos há docentes diferentes.

Um dos objetivos da entrevista é **identificar e descrever práticas de liderança**, pelo que através da análise das respostas às perguntas que constam do guião, podemos referir que:

O Diretor promove reuniões quinzenais com os Coordenadores de Departamento para fazer a articulação entre as diferentes estruturas, além das reuniões do Conselho Pedagógico.

Considera o trabalho dos coordenadores fundamental e, por isso, articulam com os Assessores da direção e desenvolvem um trabalho de acompanhamento junto dos professores, mas isso exige tempo e disponibilidade. Este ano letivo, refere, que com as mudanças das coordenadoras de departamento, que passaram a ter assento no Conselho Geral, as novas estão num processo de crescimento, tendo um maior acompanhamento por parte da direção e inclusivamente frequentaram uma formação sobre liderança intermédia. No seu ponto de vista as estruturas de gestão intermédia são fundamentais porque é preciso dividir competências e responsabilidades, até porque há questões técnicas, científicas, didáticas e pedagógicas, que lhes competem, pois têm de ser responsáveis pela articulação e gestão pedagógica.

O agrupamento tem também investido na formação de professores, sobretudo ao nível da didática e pedagogia, onde se detetaram alguns pontos fracos. Não é fácil as pessoas assumirem as suas fragilidades, por isso, tem sido estratégia da Direção levar as pessoas a trabalhar juntas, nomeadamente através do projecto das coadjuvações e das assessorias. Trabalhar em conjunto leva a refletir sobre a prática individual. Considera que há um diferencial entre ensinar e aprender. Nas palavras do Diretor até se pode ensinar muito bem, mas aprender é outra coisa! “Costumo brincar com a parábola do macaco, em que o especialista ensinou o macaco a falar, mas ele é que não aprendeu! De quem é a culpa? Do macaco, claro!”

Quanto ao trabalho colaborativo considera que é fundamental, mas prefere chamar-lhe articulação. Este ano letivo a articulação vertical é uma tônica. Tradicionalmente culpa-se sempre o ciclo anterior. Considera que os departamentos têm de ver as metas uns dos outros por ciclo, ver o que é expectável e começar a trabalhar nessa situação. Outra questão é a articulação de unidades temáticas, porque há certas temáticas que são tratadas em todos os ciclos, como se os alunos não tivessem já falado delas, há professores que fazem esse trabalho, mas há outros que não o fazem. E isto é muito importante. Outra coisa que se pretende melhorar é a articulação das visitas de estudo, pois os alunos repetem as visitas de estudo em diferentes ciclos. Considera que são coisas fáceis de se conseguirem,

basta articular. Outra questão importante é a articulação horizontal – como já não há testes intermédios no 9º e no secundário, os grupos vão fazer testes intermédios internos para aferição interna, para nivelar, trabalhar em conjunto, que tem uma dupla vantagem – monitorização, produção de testes em conjunto e correção partilhada, e assim os alunos habituam-se a diferentes exigências.

No que diz respeito à supervisão pedagógica é ainda incipiente, pois a avaliação de desempenho traumatizou. Na componente não letiva a direção tem colocado alguns professores a fazer assessoria dentro da sala de aula com outros professores, sobretudo nas situações identificadas com algumas fragilidades. No seu ponto de vista, fazer uma coadjuvação em sala de aula, é uma maneira de contornar a situação, “é a velha história, fiz 30 anos da mesma maneira e agora é que vêm dizer que é preciso alterar.” Considera que os professores não se abrem uns aos outros, ainda há uma cultura de balcanização nos departamentos, como se fossem caixas de ovos muito arrumados mas sem se tocarem.

O Diretor destacou o processo de avaliação interna através de monitorização estruturada das diversas ações e projetos e salientou a prática que se desenvolve, há quatro anos, de se realizam jornadas de reflexão no final do ano letivo, com o objetivo de apresentar propostas de melhoria. Estas jornadas já se desenvolveram em várias modalidades: apresentação dos projetos desenvolvidos ao longo do ano, discussão de temáticas específicas e a mais recente, final ano letivo 13/14, no modelo world café. Por causa dos resultados no final do ano, esta reflexão focou-se apenas no português e matemática. O modelo world café foi muito interessante pela forma de abordagem e pelas conclusões apresentadas. No seu ponto de vista, considera importante que as pessoas percebam que as propostas que fizeram estão a ser implementadas. Há, por isso um envolvimento na tomada de decisão, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos. No final do 1º período deste ano letivo, 14/15, tenciona juntar as equipas de português e matemática em reuniões de trabalho para jornadas de reflexão, para ver o que é necessário mudar, face ao que foi discutido e analisado conjuntamente.

A informação recolhida remete-nos para a existência de uma liderança em que a aprendizagem dos alunos está no centro, o que configura, de acordo com a literatura uma liderança pedagógica e, nesse sentido, a direção tem promovido ações para que os professores trabalhem em equipa, sejam reflexivos, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem. Também se verifica, de acordo com a análise das respostas do Diretor, que há uma prática de partilha de responsabilidades entre as várias estruturas pedagógicas e há a promoção de equipas de liderança, levando as pessoas a refletir sobre as questões essenciais do agrupamento e a apresentar propostas. Daqui se infere que há uma partilha de liderança, pois tal como afirma 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.”(Murillo ,2006,p.19)

Relativamente ao **impacto das práticas de liderança na melhoria do desempenho da escola**, pela análise das respostas do nosso entrevistado, destacamos as várias ações desenvolvidas para o funcionamento das estruturas, centrando a preocupação no ensino e na aprendizagem e as ações para melhorar o ambiente de escola, reduzindo as situações de indisciplina e de abandono, com reflexo na melhoria do sucesso escolar. O Diretor referiu a Equipa de intervenção e apoio – EIA - constituída por um grupo de professores que circula pela escola e vai questionando alguns alunos para saber se estão sem aulas ou se estão a faltar. Se estão sem aulas encaminha-os para algum sítio, onde terão uma tarefa para executar, nomeadamente a biblioteca. Esta equipa tem também intervenção com os alunos que, por problemas comportamentais, são postos fora da sala de aula. Se a infração é leve o professor senta-se com ele num determinado espaço, e ele acalma, se for uma situação mais grave, opta-se por levar os alunos à direção, que depois gere a situação. Esta equipa atua nas horas de ponta - entre as 10/15h. Existe um guião de orientações para gestão da indisciplina, ou seja dos comportamentos, para haver uma harmonização, com a graduação da gravidade dos comportamentos. Esta é uma medida para reduzir os problemas de indisciplina, abandono escolar e falta de assiduidade. Havia muitos alunos a «fazer turismo» na escola. O ano passado esta medida teve algum impacto e conseguiu-se reduzir o abandono escolar e as retenções por falta de assiduidade. Na prática estavam na escola, mas não iam às aulas. Muitos vão à escola pelo lado da socialização e não da aprendizagem. Este ano, o Diretor considera que reduziu o número de alunos que estando na escola não vão às aulas, mas ainda é cedo para medir convenientemente a situação.

Ainda no que diz respeito à melhoria da escola, o Diretor regista também a diversidade da oferta educativa do agrupamento. Expressa claramente a preocupação em termos da missão, porque é preciso levar todos ao máximo da sua capacidade. Cada um, por caminhos diferentes, tem de conseguir uma integração na sociedade. Todos, de acordo com a sua capacidade e o seu ponto de partida, podem chegar o mais longe possível, a questão da equidade em termos de acesso à escola é fundamental, por isso, a preocupação em termos da oferta educativa é dar a possibilidade a todos de fazerem o ensino básico, por vários caminhos, por ex CEF tipo 2 ou 3, cursos vocacionais, currículos alternativos. Há alguns que vão ficando por estes percursos e o agrupamento ajuda a encontrar colocações, empregos ou outro tipo de ofertas que permitam prosseguir. É para isso que a escola serve, a escola serve para dar uma oportunidade na vida. Realça também que a função da escola é permitir que, com dignidade, possam ser ativos. Defende que é preciso ter em conta a

diversidade dos alunos e que, para isso, é fundamental a diferenciação pedagógica, referindo que o agrupamento tem 105 alunos com Necessidades Educativas Especiais(NEE). Alguns dos projetos no âmbito do TEIP procuram garantir a equidade, através da oferta disponibilizada de acordo com as necessidades identificadas.

No âmbito do programa TEIP, o Diretor destaca três ações estruturantes e muito importantes para a concretização dos objetivos definidos no Projeto Educativo: o GAAF (gabinete de apoio ao aluno e à família), o programa de tutorias e as assessorias para português e matemática nos anos terminais de ciclo. Mas são ainda de considerar, os mecanismos de auto avaliação para fazer a monitorização, a coadjuvação docente no 1º e 2º ciclo e no 3º ciclo o apoio ao estudo é gerido de forma global e integrada. Destaca também o projeto direcionado para os alunos de outras nacionalidades, não só no que diz respeito à aprendizagem da língua, mas outras ações com caráter integrador na comunidade.

O Diretor considera que é preciso envolver os alunos e os pais e encarregados de educação na dinâmica da escola. Nesse sentido, referiu que tem desenvolvido em articulação com outras estruturas da escola, ações de consciencialização da importância de os alunos se organizarem em associação, pois durante anos não houve associação de estudantes no agrupamento. Pudemos constatar no dia da realização desta entrevista que estava a decorrer um ato eleitoral na escola, que, segundo o Diretor, pela 1ª vez, nos últimos anos, se apresentavam 4 listas concorrentes à Associação de estudantes. Considera que há um maior envolvimento dos alunos e que isso também se tem vindo a fazer sentir no envolvimento dos Pais. Também só muito recentemente se voltou a constituir uma Associação de pais. Considera que, neste momento, há uma associação de pais forte na escola sede, que reúne regularmente com a direção e estão representados no Conselho Geral.

Em síntese, da análise das respostas constata-se que têm sido desenvolvidos vários projetos e dinâmicas, tendo em vista a melhoria do desempenho do agrupamento.

Por último pretendíamos **conhecer a forma como o Diretor percebe a liderança no seu agrupamento**. Além do que já foi referido nas questões anteriores, procuramos saber a forma como percebe a sua liderança.

O Diretor considera ter uma liderança forte, no sentido da exigência, esclarece que não é forte no sentido da centralização, mas sim da descentralização. Reconhece que é difícil a descentralização, porque para isso é preciso dar condições a quem vai ficar com a responsabilidade. Hoje valoriza mais uma liderança para a aprendizagem do que uma liderança burocrático/administrativa. Refere que a experiência contribuiu para esta posição, pois ao fim de 10 anos já conhece bem o sistema todo, já conhece muito bem as pessoas

que trabalham no agrupamento, com as suas falhas, vantagens, os pontos bons e maus e sabe como tirar partido, aproveitar as coisas menos boas para as tornar positivas. Sabe onde as pessoas são boas e por isso tem de otimizar as suas competências.

Uma das estratégias que considera fundamental é “partilhar as responsabilidades e a outra é ouvir, é muito importante ouvir, mesmo não gostando do que se ouve, muitas vezes é de grande injustiça o que se ouve, porque as pessoas não têm o contexto todo, têm só uma parte. Mas se deixarmos de ouvir, deixam de nos dizer as coisas boas e as menos boas, ficamos isolados do mundo e temos a tendência para viver na estratosfera e isso não é bom para ninguém, temos sempre que ouvir”, refere o Diretor.

3.Análise dos resultados dos questionários

O tratamento de dados consiste na análise e interpretação dos dados obtidos. A análise tem como objetivo organizar e codificar os dados para dar respostas ao problema proposto. Recorremos à folha de cálculo do Programa Microsoft Office Excel 2007 para fazer o tratamento dos dados recolhidos.

Optámos por organizar a nossa apresentação e análise de dados em três eixos de análise:

- 1) Trabalho colaborativo e supervisão
- 2) Práticas de diferenciação pedagógica
- 3) Envolvimento no processo de tomada de decisão

1)Trabalho colaborativo e supervisão

Os dados recolhidos sobre o trabalho colaborativo e supervisão no agrupamento incidiram na análise das questões 1,2,4,5,6,7,9,10,14,15,18,23 do questionário aos coordenadores e das questões 1,2,3,9,11,12,13,14,15,16,19,20,21,22,23,24,25 do questionário aos professores. A análise permite fazer o ponto de situação quanto às perceções sobre o trabalho colaborativo e sobre a supervisão. Optámos por agrupar as questões em sub eixos para facilitar a análise, conforme os quadros que se apresentam.

Quadro nº.1 - Perceção dos coordenadores face ao trabalho colaborativo

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
O trabalho colaborativo encoraja a auto reflexão e aumenta a capacidade para responder a novos desafios	0%	0%	0%	75%	35%
O trabalho colaborativo leva a que alguns docentes se aproveitem do trabalho dos outros	0%	50%	25%	0%	25%
Os docentes solicitam o apoio do Coordenador quando têm dúvidas	0%	0%	0%	100%	0%
O Coordenador promove o desenvolvimento de trabalho colaborativo no departamento	0%	0%	0%	50%	50%
O Diretor promove situações de trabalho colaborativo entre os docentes	0%	0%	25%	75%	0%

Os Coordenadores consideram que o trabalho colaborativo contribui em 100% para a auto reflexão e para o aumento da capacidade de resposta a novos desafios, mas apenas 25% concorda que alguns docentes se aproveitam do trabalho dos outros, 100% refere que os docentes os procuram quando têm dúvidas, que promovem a 100% o trabalho colaborativo no departamento e 75% considera que o Diretor promove situações de trabalho colaborativo.

Quadro nº2 - Condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, sob o ponto de vista dos coordenadores

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Os horários dos docentes permitem tempos conjuntos para trabalhar	50%	50%	0%	0%	0%
Existe um trabalho em rede virtual para facilitar o trabalho em equipa	0%	25%	75%	0%	0%
Existe uma cultura de escola caracterizada por uma relação de apoio mútuo	0%	25%	25%	50%	0%

Pela análise deste quadro verifica-se que os coordenadores consideram que os horários dos professores são 100% incompatíveis para trabalho conjunto e 25% refere que não existe um trabalho em rede virtual para facilitar o trabalho em equipa, enquanto que 75% se revela indeciso, o que pode induzir a não existência. No entanto 50% considera que existe uma cultura de escola facilitadora de apoio mútuo.

Quadro nº 3 - Organização do processo educativo – ponto de vista dos coordenadores

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Monitoriza, de forma estruturada, o trabalho desenvolvido pelos docentes	0%	0%	25%	75%	0%
O coordenador promove a articulação vertical e sequencialidade das aprendizagens	0%	25%	0%	50%	25%

Quanto à monitorização do trabalho desenvolvido pelos docentes, 75% dos coordenadores referem que a fazem, assim como 75% considera que promove a articulação vertical e a sequencialidade do currículo.

Quadro nº 4 - Supervisão – ponto de vista dos coordenadores

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
O processo de supervisão dos docentes é importante para melhorar as competências pedagógicas	0%	0%	75%	25%	0%
A melhoria das competências pedagógicas é importante para melhorar o desempenho dos alunos	0%	0%	0%	50%	50%

No que se refere à supervisão apenas 25% concorda que é importante para melhorar a competência dos docentes, mas por outro lado 100% dos coordenadores refere que a melhoria das competências pedagógicas é importante para melhorar o desempenho dos alunos. Para os coordenadores parece não haver uma relação entre a supervisão e a melhoria das práticas pedagógicas.

Por parte dos coordenadores há uma visão menos positiva do que a manifestada pelos docentes, quanto ao papel da supervisão na melhoria das competências pedagógicas.

Quadro nº5 - Que trabalho colaborativo se desenvolve – ponto de vista dos professores

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Partilho experiências com outros docentes para ajuda mútua	0%	0%	0%	53%	47%
Ensinar em equipa melhora as práticas pedagógicas	0%	0%	22%	52%	26%
Participo em discussões sobre aprendizagens de determinados alunos	0%	2%	7%	74%	17%
Trabalho com outros docentes para assegurar padrões de avaliação comuns	0%	2%	4%	74%	20%

Desta leitura verifica-se que 100% dos docentes inquiridos assumem que partilham experiências para ajuda mútua, 78% considera que ensinar em equipa melhora as práticas pedagógicas, 91% refere que participa em discussões sobre o desenvolvimento das aprendizagens de determinados alunos e 94% considera que trabalha com outros docentes da escola para assegurar padrões de avaliação comuns. Há uma avaliação francamente positiva sobre o tipo de trabalho colaborativo que desenvolvem.

Quadro nº6 - Perceção dos professores face ao trabalho colaborativo

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
O trabalho colaborativo encoraja a auto reflexão e aumenta a capacidade para responder a novos desafios	0%	0%	11%	54%	35%
O trabalho colaborativo leva a que alguns docentes se aproveitem do trabalho dos outros	2%	22%	22%	41%	13%
O trabalho colaborativo exige muito tempo que faz falta para o trabalho individual	7%	33%	35%	24%	2%
O Coordenador promove o desenvolvimento de trabalho colaborativo	4%	7%	20%	53%	16%

Quanto à perceção dos professores face ao trabalho colaborativo, 89% dos docentes inquiridos considera que o trabalho colaborativo encoraja a auto reflexão e aumenta a capacidade para responder a novos desafios, 54% refere que alguns docentes se aproveitam do trabalho dos outros e 40% considera que não exige muito tempo e não retira tempo para o trabalho individual, 69% dos docentes refere que o coordenador promove trabalho colaborativo no departamento. Os professores manifestam uma avaliação

positiva sobre o desenvolvimento do trabalho colaborativo, apesar de considerarem que há algum oportunismo por parte dos colegas.

Quadro nº7 - Condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho colaborativo – ponto de vista dos professores

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Os horários dos docentes permitem tempos conjuntos para trabalhar	15%	28%	30%	20%	7%
Existe um trabalho em rede virtual para facilitar o trabalho em equipa	2%	16%	18%	55%	9%
Participo em atividades de formação sobre práticas colaborativas	2%	24%	22%	41%	11%

Dos docentes respondentes apenas 27% considera que há horários compatíveis, mas em contrapartida 64% admite que existe uma rede virtual que facilita o trabalho em equipa. 52% destes docentes assumiu que participou em formação sobre práticas colaborativas.

Quadro nº8 - Organização do processo educativo - ponto de vista dos professores

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
É importante acompanhamento formativo ao nível da execução das planificações	0%	17%	11%	57%	15%
O comentário e sugestões do Coordenador contribuem para melhorar a planificação	2%	9%	28%	50%	11%
O coordenador promove a articulação vertical e sequencialidade das aprendizagens	9%	7%	23%	55%	7%

Quanto à organização do processo educativo, 72% dos docentes inquiridos considera que é importante o acompanhamento ao nível da execução das planificações, 61% refere que aprende com comentários e sugestões e 62% admite que o coordenador promove a articulação vertical e a sequencialidade do currículo. Os docentes fazem uma avaliação positiva sobre o desempenho do coordenador, relativamente a estas questões.

Quadro nº9 - Supervisão – ponto de vista dos professores

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
O processo de supervisão dos docentes é importante para melhorar as competências pedagógicas	25%	13%	20%	52%	13%
O feedback é importante para melhorar as competências pedagógicas	2%	0%	2%	64%	31%
A melhoria das competências pedagógicas é importante para melhorar o desempenho dos alunos	0%	2%	0%	57%	41%

Os docentes inquiridos afirmam que a supervisão, bem como o feedback é claramente positivo para melhorar as suas competências profissionais e que essa melhoria é importante para melhorar o desempenho dos alunos.

Constata-se que estes docentes têm uma atitude favorável relativamente ao trabalho colaborativo, referindo como aspetos negativos a incompatibilidade de horários e o facto de alguns docentes se aproveitam do trabalho dos outros. Quanto ao processo de supervisão manifestam também uma visão positiva, sobretudo no que diz respeito à importância do feedback e do impacto na melhoria das competências pedagógicas na melhoria do desempenho dos alunos.

Quadro nº 10- Comparação das posições dos coordenadores e dos docentes face ao trabalho colaborativo e supervisão

Trabalho colaborativo e supervisão	Coordenadores	Professores
Promove trabalho colaborativo	100%	69%
Diretor incentiva trabalho colaborativo	75%	
Trabalho colaborativo encoraja auto reflexão	100%	89%
Considera que o trabalho colaborativo não leva a aproveitamento de trabalho dos outros	50%	24%
Considera que há cultura de apoio mútuo	50%	
Considera que apoia docentes	100%	
Considera que monitoriza trabalho dos docentes	75%	72%
Considera que promove articulação vertical e sequencialidade do currículo	75%	62%
Considera que horários são incompatíveis	100%	43%
Considera que existe trabalho em rede	25%	64%
Considera que processo de supervisão é importante para melhoria competências pedagógicas	25%	65%
Feedback é importante para melhorar		95%
A melhoria das competências pedagógicas é importante para melhorar desempenho alunos	100%	98%

Neste quadro comparativo podemos verificar que há algumas divergências quanto ao grau de concordância face ao trabalho colaborativo e à supervisão. No entanto,

consideramos que os professores, aparentemente, ultrapassam a dificuldade de horários comuns com a utilização das redes virtuais, mas os coordenadores não têm essa percepção. Numa avaliação global, os resultados revelam que há uma dinâmica de trabalho colaborativo e de reflexão no agrupamento, o que corresponde a uma das áreas identificadas no plano de melhoria elaborado pelo agrupamento em Julho de 2012, na sequência da avaliação externa. Uma outra área contemplada no plano de melhoria refere-se à articulação vertical e sequencialidade do currículo, em que a avaliação que, quer os coordenadores quer os docentes os docentes fazem se situa nos 75% e 62%, respetivamente.

2) Práticas de diferenciação pedagógica

Quanto às práticas de diferenciação pedagógica no agrupamento os dados recolhidos resultam da análise das questões 3,8,12,16,17 do questionário aos coordenadores, das questões 4,5,6,7,10,17 do questionário aos professores e das questões 1,2,3,4,5 do questionário aos representantes dos alunos. Estes dados permitem fazer o ponto de situação no que diz respeito à forma como atuam os coordenadores de departamento e os professores para desenvolverem práticas de diferenciação pedagógica, no respeito pela diversidade dos alunos e como é que as mesmas são percebidas pelos alunos. Para facilitar a análise, optámos por agrupar as questões em sub eixos, conforme os quadros que se apresentam.

Quadro nº 11 - Práticas de diferenciação pedagógica – visão dos coordenadores

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Promove desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica	0%	0%	25%	50%	25%
Promove momentos de reflexão e debate para melhorar as práticas pedagógicas	0%	0%	50%	50%	0%
Realça a importância de se analisarem os problemas de diferentes perspetivas	0%	0%	25%	75%	0%
Promove discussões sobre o desenvolvimento das aprendizagens de determinados alunos	0%	0%	25%	50%	25%
Trabalha com outros docentes para assegurar padrões de avaliação comuns	0%	0%	0%	100%	0%

75% dos coordenadores respondentes a este questionário consideram que, nos seus grupos, promovem estratégias de diferenciação pedagógica, mas apenas 50% assume que promove momentos de reflexão e debate para melhorar as práticas pedagógicas, 50% manifesta-se indeciso, o que pode significar que não se sente ainda seguro relativamente a esta dinâmica, uma vez que houve mudanças nestas coordenações. No entanto, 75% dos coordenadores assume que realça a importância de se analisarem os problemas de diferentes perspetivas e concordam que promovem discussões sobre o desenvolvimento das aprendizagens de determinados alunos. Os coordenadores têm como prática trabalhar com outros docentes, uma vez que 100% assume que o faz.

Quadro nº 12 - Práticas de diferenciação pedagógica – visão dos professores

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Aplica estratégias de diferenciação pedagógica no respeito pela diversidade	0%	4%	0%	52%	43%
Estimula alunos para aprendizagem autónoma e contínua	0%	0%	2%	41%	57%
Consegue motivar os alunos para acreditarem nas suas capacidades	0%	0%	7%	54%	39%
Utiliza várias estratégias de avaliação de conhecimentos	0%	0%	0%	40%	60%
Coordenador promove momentos de reflexão e debate para melhorar as práticas pedagógicas	4%	11%	26%	50%	9%
Analisar os problemas de diferentes perspetivas concorre para respostas mais eficazes	0%	0%	2%	65%	33%

Por seu turno os professores assumem, de forma bastante expressiva, que desenvolvem estratégias diferenciadas tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos, respeitando as suas diversidades. Nos sublinhados a cinzento destacamos os níveis de concordância manifestados pelos respondentes, 95%, 98%, 83%; 100%, 59%, 98%, nos diferentes itens.

Quadro nº 13 - O ponto de vista dos alunos sobre o papel dos professores na sua aprendizagem

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Os professores ajudam os alunos a valorizar as suas aprendizagens	0%	40	0%	100%	0%
Os professores motivam os alunos que mostram pouco interesse nos trabalhos escolares	0%	0%	0%	100	0%
Os professores ajudam os alunos a desenvolver hábitos de estudo e trabalho autónomo	0%	0%	0%	100%	0%
Os professores proporcionam uma explicação alternativa quando os alunos mostram dificuldades	0%	0%	0%	67%	33%
Os professores utilizam várias estratégias de avaliação de conhecimentos	0%	0%	0%	67%	33%

Os alunos reconhecem, de forma bastante significativa, o papel dos professores na sua aprendizagem, referindo que estes lhes proporcionam estratégias de motivação, de desenvolvimento de autonomia e de diferenciação pedagógica (100%)

Quadro nº 14 – Comparação das posições sobre práticas de diferenciação pedagógica

Diferenciação pedagógica	Coordenadores	Professores	Alunos
Promove estratégias de diferenciação pedagógica	75%	95%	100%
Promove momentos de reflexão para melhorar práticas	50%	59%	
Analisa problemas diferentes perspectivas	75%	98%	
Promove discussão sobre desenvolvimento das aprendizagens	75%		
Trabalha com outros docentes	100%		
Professores ajudam alunos a valorizar as suas aprendizagens			100%
Estimula alunos para aprendizagem autónoma		98%	100%
Motiva alunos		93%	100%
Utiliza várias estratégias de avaliação		100%	100%

Neste quadro comparativo sobre as práticas de diferenciação pedagógica na perspetiva dos coordenadores e professores, pode verificar-se que estes consideram que as desenvolvem, que promovem momentos de reflexão com o objetivo de melhorar as práticas, no respeito pela diversidade, garantindo as necessidades individuais dos alunos. Os alunos manifestam uma visão muito positiva sobre o papel dos professores na sua aprendizagem.

Uma vez que o plano de melhoria de 2012 tem como objetivo reformular as respostas educativas disponibilizadas aos alunos, assim como privilegiar o desenvolvimento

de propostas de diferenciação pedagógica mais eficazes, pode inferir-se que estas apreciações resultam das ações que o agrupamento tem desenvolvido com este objetivo.

3) Envolvimento na tomada de decisão

Os dados recolhidos sobre o envolvimento nas tomadas de decisão no agrupamento resultam da análise das questões 11,13,19,20,21,22,24,25 do questionário aos coordenadores, das questões 18,27,28,29,30,31,32 do questionário aos professores e das questões 13,14,15,16 do questionário aos representantes dos alunos, permitem fazer o ponto de situação no que diz respeito ao envolvimento na tomada de decisão.

Quadro nº 15 - Envolvimento na tomada de decisões – visão dos coordenadores

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Agrupamento promove a participação ativa nos processos de tomada de decisões	0%	0%	75%	25%	0%
A decisão participada é promotora de maior envolvimento e responsabilização na melhoria de escola	0%	0%	0%	100%	0%
A decisão participada pode ser mais funcional na resposta às necessidades diferenciadas dos alunos	0%	0%	0%	100%	0%
Diretor promove desenvolvimento de equipas de liderança	0%	0%	50%	50%	0%
Reconhece que é líder de um grupo	0%	0%	50%	50%	0%
Participa em formação sobre liderança	0%	0%	25%	75%	0%
Transmite as informações decorrentes das estruturas educativas	0%	0%	0%	25%	75%
Existe um elevado nível de cooperação entre a escola e a comunidade	0%	25%	0%	75%	0%

Pela análise deste quadro verifica-se que os coordenadores referem a existência de uma prática instituída quanto à participação nas discussões e tomadas de decisão de questões fundamentais para o agrupamento, podendo inferir-se que há uma liderança descentralizada, com o envolvimento e responsabilização da comunidade educativa.

Quadro nº 16 - Envolvimento na tomada de decisões – visão dos professores

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Agrupamento promove a participação ativa nos processos de tomada de decisões	7%	4%	33%	50%	7%
A decisão participada pode ser mais funcional na resposta às necessidades diferenciadas dos alunos	0%	0%	20%	62%	18%
Agrupamento implementa as propostas apresentadas pelos grupos de reflexão	2%	4%	33%	54%	7%
O Coordenador transmite as informações decorrentes das estruturas educativas	0%	4%	11%	54%	30%
O agrupamento incentiva os pais a participar na vida escolar dos alunos	0%	2%	13%	70%	15%
O agrupamento proporciona aos alunos oportunidades para o desenvolvimento e responsabilização pelo seu percurso	2%	2%	17%	54%	24%
Existe um elevado nível de cooperação entre a escola e a comunidade	0%	4%	26%	63%	7%

Da mesma forma os professores reconhecem que são envolvidos na discussão, reflexão e tomada de decisão nas questões fundamentais sobre o funcionamento do agrupamento e que as famílias são incentivadas a participar na vida escolar dos seus educandos.

Quadro nº 17 - Envolvimento na tomada de decisões – visão dos alunos

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Este agrupamento proporciona aos pais e Encarregados de Educação a oportunidade para participarem ativamente nos processos de decisão	0%	0%	0%	67%	33%
Como representante dos alunos recolhe as opiniões dos alunos sobre o funcionamento da escola	0%	0%	0%	0%	100%
As sugestões e críticas apresentadas pelos alunos são tidas em consideração nos órgãos próprios	0%	0%	0%	67%	33%
Existe um elevado nível de cooperação entre a escola e a comunidade	0%	0%	0%	67%	33%

Os representantes dos alunos manifestam a 100% a sua concordância com as ações que as estruturas do agrupamento desenvolvem para envolver todos na participação ativa dos processos de decisão.

Quadro nº 18 – Comparação das posições sobre envolvimento na tomada de decisões

Decisão participada	Coordenadores	Professores	Alunos
Agrupamento promove participação ativa nos processos de decisão	25%	57%	
Decisão participada promotora de envolvimento	100%		
Decisão participada promotora de melhoria para alunos	100%	80%	
Cooperação com a comunidade	75%	70%	100%
Concorda que é líder	50%		
Director promove equipas liderança	50%		
Coordenador transmite informações das estruturas	100%	84%	
Agrupamento implementa propostas		61%	100%
Agrupamento incentiva pais a participar		85%	100%
Representantes alunos recolhem opiniões sobre funcionamento da escola			100%
Agrupamento proporciona condições a alunos		78%	100%

Neste quadro síntese sobre o envolvimento na tomada de decisões, constata-se, que embora em diferentes graus de concordância, todos se sentem participantes ativos nas discussões, reflexões e processos de decisão. Tendo por referência o plano de melhoria de 2012, o mesmo foi o resultado de um processo de reflexão coletiva, com a constituição de grupos de trabalho, de onde saíram sugestões e propostas de melhoria. Estas propostas foram discutidas nos órgãos próprios e tiveram em conta o projeto educativo. Este processo revela uma prática de envolvimento e responsabilização da comunidade escolar nas tomadas de decisão com o objetivo de incrementar a melhoria de escola.

4.Cruzamento de dados da entrevista e dos questionários

Das diferentes questões colocadas aos intervenientes do nosso estudo, vamos apenas centrar a nossa atenção nas que são comuns. A partir dos eixos de análise definidos para os questionários, relativamente ao trabalho colaborativo verifica-se que os professores e coordenadores têm uma visão bastante positiva sobre o seu desenvolvimento, mas o Diretor considera que ao nível da articulação vertical, a sequencialidade das aprendizagens e mesmo na articulação horizontal há ainda muito trabalho a desenvolver no sentido de se

atingir o que está definido no plano de melhoria da escola. Quanto à supervisão todos reconhecem que é ainda incipiente, embora se estejam a desenvolver algumas ações nesse sentido, de acordo com o que referiu o Diretor.

No outro eixo relativo às práticas de diferenciação pedagógica, há uma posição bastante coincidente no que diz respeito às estratégias que se vão desenvolvendo.

Também há uma convergência, embora em diferentes graus, quanto à forma como se promove o envolvimento nos processos de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1.Considerações finais

Terminada a apresentação e análise dos dados obtidos neste estudo, importa destacar as principais conclusões do mesmo, tendo por referência os objetivos e as questões de investigação definidos inicialmente. Referem-se as implicações mais relevantes, bem como algumas limitações ou constrangimentos sentidas.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo pretendíamos conhecer a perceção que os coordenadores têm quanto ao seu papel como seus promotores e conhecer a perceção dos professores sobre o mesmo. Da análise das respostas obtidas verifica-se que os coordenadores e professores deste agrupamento têm consciência da importância do trabalho colaborativo e dos efeitos positivos que este pode ter na auto reflexão e no aumento da capacidade para responder a novos desafios, o que contribui para o seu desenvolvimento profissional. Roldão refere “que o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva, não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados”. Roldão, 2007;p.27) O trabalho colaborativo pela sua própria natureza leva à interação, estimula o auto e o hetero questionamento, a auto e hetero avaliação e com isso a reflexão. O professor reflexivo é aquele que se auto questiona, que se avalia e que procura aprender. Não se aprende apenas a partir da experiência, mas essa experiência “tem de ser assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada de modo a tornar-se em conhecimento “(Aitchinson e Graham , citado por Day,2001;p.91) e só dessa forma se opera a mudança. O tempo disponível é referido como um constrangimento ao desenvolvimento de trabalho colaborativo, mas por outro lado salientam a utilização de redes virtuais, o que parece contribuir para ultrapassar esta dificuldade. A comunicação proporcionada por plataformas tipo moodle ou dropbox ou o email institucional pode contribuir para um espaço de partilha e de debate, reduzindo a necessidade de encontro em tempo real. Os coordenadores consideram que promovem o trabalho colaborativo, que são solicitados pelos docentes quando têm dúvidas e reconhecem o papel desempenhado pelo Diretor do agrupamento no desenvolvimento destes grupos de trabalho. Em entrevista o Diretor refere a importância de um trabalho colaborativo ao nível da articulação vertical e sequencialidade de aprendizagens, o que corresponde a uma das áreas de melhoria identificada no plano de melhoria (2012/2013).

Quanto à questão sobre os líderes intermédios e a assunção das suas responsabilidades de liderança estes consideram que são líderes de um grupo e desenvolvem um conjunto de atividades, nomeadamente a articulação entre o departamento e os órgãos de gestão e o próprio funcionamento do grupo. O coordenador, enquanto líder intermédio tem de desenvolver estratégias de envolvimento de todos, em torno de objetivos

comuns. Consideramos que estas lideranças são fundamentais para a mudança na escola, quer de professores, quer de alunos. A existência destas lideranças intermédias enquadra-se no entendimento de que a liderança não é exclusiva de uma pessoa, mas que as responsabilidades são partilhadas por aqueles que desempenham funções na escola.

Outro dos nossos objetivos era conhecer a existência de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagem, uma vez que estão referidas no plano de melhoria de escola como um eixo a desenvolver. Da análise das respostas obtidas quer pelos coordenadores, quer pelos professores, estes assumem que as desenvolvem e que promovem momentos de reflexão, partilha e discussão com o objetivo de melhorar as práticas, respeitando a diversidade dos alunos.

Pretendíamos também conhecer a visão dos alunos sobre o papel que os professores desempenham na sua aprendizagem e constatamos que estes expressam uma visão muito positiva sobre a forma como os professores desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à existência de condições necessárias ao desenvolvimento de uma liderança distribuída e às práticas de liderança neste agrupamento, optámos por agrupar estes dois objetivos, porque consideramos que estão relacionados. As respostas aos questionários sobre o envolvimento na tomada de decisões revelam que, embora em diferentes graus de concordância, todos se sentem participantes ativos nas discussões, reflexões e processos de decisão. Também na entrevista, o Diretor refere que há a promoção de equipas de liderança, levando as pessoas a refletir sobre as questões essenciais do agrupamento e a apresentar propostas. Há também o envolvimento dos alunos e dos pais e encarregados de educação nos processos de tomada de decisão. Daqui se infere que há um conjunto de condições que favorecem uma liderança distribuída.

Quanto às práticas de liderança no agrupamento XXX, a informação recolhida, quer nos questionários, quer na análise da entrevista ao Diretor remete-nos para a existência de uma liderança pedagógica e de uma liderança distribuída. Quer os coordenadores, quer a direção desenvolvem formas de melhorar os processos de ensino e aprendizagem, sendo que a aprendizagem está no centro, o que configura, de acordo com a literatura uma liderança pedagógica. Também se verifica que há uma prática de partilha de responsabilidades entre as várias estruturas pedagógicas e há a promoção de equipas de liderança, envolvendo as pessoas nos processos de tomada de decisão. Os diversos documentos orientadores do agrupamento são amplamente discutidos na comunidade educativa.

O nosso objetivo geral era conhecer se existem práticas de liderança orientadas para a equidade e a aprendizagem. Consideramos que por tudo o que ficou exposto, a

liderança ou mais especificamente as práticas de liderança promovem e executam um conjunto de projetos que têm em conta a equidade e a aprendizagem, nomeadamente as práticas de diferenciação pedagógica e os projetos contemplados no programa TEIP.

Consideramos que depois de analisados os dados, obtivemos resposta à nossa questão de partida: As práticas de liderança no agrupamento XXX favorecem a equidade e a aprendizagem.

2.Limitações do estudo e sugestões futuras

Como limitações do estudo podemos referir não só o design escolhido, a dificuldade em obter, por parte dos professores, um maior número de respostas ao questionário, bem como a limitação de tempo da investigadora, para as atividades de investigação, decorrente do exercício das funções de Diretora de escola. O design de investigação escolhido impede, logo à partida, uma generalização das conclusões. Trata-se de um estudo de caso, por isso, os resultados obtidos aplicam-se apenas ao contexto onde decorreu o mesmo. No entanto, estes resultados, além de contribuírem para uma reflexão sobre a relação entre a liderança e a equidade e a aprendizagem, podem ser objeto para novos estudos. Pensamos que, utilizando a mesma unidade organizacional, se poderia fazer um estudo etnográfico, com grande detalhe, traduzindo-se numa observação participante ou trabalho de campo. Segundo Afonso (2005;p.64,65) “ esta abordagem aprofundada implica uma intenção de interpretação explícita dos significados da ação dos atores sociais, nos contextos específicos abrangidos pelo estudo.”

Bibliografia

- Alarcão, I. (Org) (2000). *Escola reflexiva e supervisão*. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto. Porto Editora
- Afonso, N. (Org) (2011). *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V.N. Gaia. Fundação Manuel Leão
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Um guia prático e crítico. Porto. Edições Asa
- Alava, Jukka et al (2012) *Changing School Management*, Status Review, Finnish National Board of Education, disponível em www.oph.fi/english/sources_of_information/publications acedido em 6 janeiro de 2013
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barroso. J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de Liderança e lógicas de responsabilidade*. V.N. Gaia. Fundação Manuel Leão
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bolívar-Botia, A. (2010). *Como um liderazgo pedagógico y e distribuido mejora os logros académicos?* Revisión de la investigación y e propuesta. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación,3(5), 79-106 Disponível em revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/.../2620, acedido em 12 de Dezembro de 2012
- Bolívar-Botia, A. (2012a). *Justicia social y equidad escolar.Una revisión actual*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social(RIEJS),1(1) disponível em <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf> acedido em 25 de novembro de 2014
- Bolívar, A. (2012b). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto. Porto Editora
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chiavenato,I (2004). *Introdução geral à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro disponível em <http://www.cotemar.com.br/biblioteca/administracao/teoria-geral-da-administracao.pdf> acedido em 12 de Junho de 2013
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Diversidade e Equidade em Educação*. Lisboa disponível em

- http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_Div_Equid_Educ.pdf, acessado em 12 de Novembro de 2014
- Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (15-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto. Porto Editora
- Delors, J. (1996). Educação, um Tesouro a Descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Coleção perspectivas atuais. Porto. Edições Asa
- DGEEC e DSEE (2014). *Relatório Talis 2013- Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa. DGEEC
- Elmore, R.(2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile:Fundación Chile. Área de Educación disponível em http://www.fch.cl/archivos/Libro_Elmore.pdf acessado em 12 de Dezembro de 2012
- EPNoSL,(2012). *The state of affairs on school leadership in Europe*. em <http://www.schoolleadership.eu/portal/content/state-affairs-school-leadership-europe> acessado em 6 de março de 2013,
- EPNoSL(2013). *Critical Factores in the Discourse on School Leadership from the Perspective of Equity and Learning* , disponível em http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/epnosl-del-2.1-2013_1.pdf acessado 10 de fevereiro 2014
- Ferreira,J,M,Neves, J.,Caetano, António (2011). *Manual de Psicologia das Organizações*. Lisboa. Escolar Editora
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras. Celta Editora
- Fullan, M.(2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco:Jossey Bass disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467449.pdf> acessado em 24 de Outubro de 2014
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto. Porto Editora
- Fullan, M.(2002). *Principals as Leaders in a Culture of Change*. Paper prepared for Educational Leadership, Special Issue, May 2002; Disponível em

- <http://www.michaelfullan.ca/media/13396053050.pdf> acedido em 24 de outubro de 2014
- Fullan, M., Cunniff, C., & Stiegelbauer, A. (2005) *8 Forces for Leaders of Change*. disponível em <http://www.michaelfullan.ca/media/13396067650.pdf> acedido em 24 de outubro de 2014
- Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto. Porto Editora
- Hardgreaves, A & Fink, D. (2007) *Liderança sustentável*. Porto. Porto Editora
- Hardgreaves, D.(2003) *Working laterally: how innovation networks make an education epidemic*, disponível em <http://www.demos.co.uk/workinglaterally> acedido em 22 de novembro de 2012
- Harris, A. (2009). *What is Distributed Leadership?* London, NCSL
- Harris, A. (2009). *Distributed School Leadership*, Evidence, Issues and Future Directions. Austrália. ACEL . Disponível em http://acel.org.au/uploaded_files/media/acel_monograph_44.pdf acedido em 12 setembro de 2013
- Harris, A. & Spillane, J. (2008) *Distributed Leadership through the looking glass*. MiE, Vol.22, disponível em <http://mie.sagepub.com> acedido em 20 de fevereiro de 2013
- Heck, R.H., & Halling, P. (2010). *Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional –and reciprocal-effects models*. Elementary school journal, 111 (2), 226-252. Disponível em <https://www.ied.edu.hk/.../2010/Collaborative%20leadership%20effects%20on%20school%20imp>, acedido em 15 de dezembro de 2012
- IGEC. (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012-Relatório*, Lisboa. IGEC, Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf, acedido em 3 de março de 2014
- IGEC.(2012). *Relatório da Avaliação Externa de Escola do agrupamento de escolas*. Lisboa
- Jesuino, J. (2005). *Processos de liderança*. Lisboa. Livros Horizonte
- Katz, R.L.(1974). *The skills of an effective administrator*, in Harvard Business Review, nº52, disponível em www.glxkc.com/res/down.php?id=315, acedido em 23 de abril de 2014
- Leithwood, K. Louis, K.S., Anderson, S. & Wahlstrom, K (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied research and educational improvement. Toronto. Ontario Institute for studies in education. Disponível em <http://education.umn.edu/CAREI>, acedido em 12 de abril de 2013

- 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 em 12 de abril de 2013
- 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/otros-recursos.html?pid=126&sid=145:Como-liderar-nuestras-escuelas>, acessado em 12 de Abril de 2013
- Lemos, V. (2013). *Políticas Públicas de Educação. Equidade e Sucesso Escolar*. Sociologia, Problemas e Práticas, nº73, pp.151-169. Disponível em <http://spp.revues.org/1383>, acessado em 12 de Outubro de 2014
- Lima, A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto. Porto Editora
- Lima, A. (2008). *Em busca da boa escola*. V.N. Gaia. Fundação Manuel Leão
- Lima, A. Silva, S. M. (2011) *Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária*. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 45-1, 111-142. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/4843> , acessado em 15 de Outubro de 2012
- Lima, L. (Org) (2010) *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. V.N. Gaia. Fundação Manuel Leão
- Lorenzo Delgado, M. (2005) *El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*, revista espanhola de pedagogia nº 232, Setembro-dezembro, Universidad de Granada, acessado em 12 de março de 2013
- 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>., acessado em 12 de março de 2013
- Murillo, F. Javier (2008) *Hacia un modelo de eficacia escolar*. Estudo multinível sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas, REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación, disponível em http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1_por.htm, acessado em março de 2013
- OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo)*. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, acessado em 12 de Outubro de 2014
- OCDE (2007). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*, disponível em www.oecd.org/edu/school/39676364.pdf, acessado em 12 de outubro de 2012

- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>, acedido em 26 de novembro de 2012
- OCDE(2009). *Improving School Leadership*, disponível em <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>, acedido em 22 de novembro de 2012
- OCDE(2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Studentes and Schools*
- OCDE (2013). *Leardership for 21st Century Leaning, Educational Research and Innovation*, OCDE Publishing
- OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261->, acedido em 2 de novembro de 2014
- Plano de melhoria do agrupamento vertical de escolas, 2012-2015
- Primo, J.& Mateus, D. (2014). *Normas para a elaboração e apresentação de teses de Doutoramento (aplicáveis às dissertações de Mestrado)*. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Projeto Educativo do agrupamento vertical de escolas, triénio 2011-2014
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rego, A. & Cunha, M.P. (2007). *A Essência da Liderança- Mudança, Resultados, Integridade*. Editora RH, Lda. Lisboa
- Riveros-Barrera, A.(2012) La distribución del liderarzo como estratégia de mejoramiento institucional. *Educ.Educ.Vol.15,nº2,289-301*
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto. Profedições, Lda.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores Noesis 71*.
- Sanches, M. Org) (2007). *Cidadania e Liderança escolar*. Porto. Porto Editora
- Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>, acedido em 22 outubro de 2013
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. V.N. Gaia. Fundação Manuel Leão
- Silva, J. M (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização* Comunicação ao IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de

- Administração Educacional, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007.
- Silva, A.S. & Pinto, J.M. (Org) (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Edições Afrontamento
- Spillane, J.P.; Halverson, R.; Diamond, J.B. (2004). *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*. J. Curriculum Studies, vol.36, nº1, 3-34 disponível em <http://ddis.wceruw.org/docs/SpillaneHalversonDiamond2004JCS.pdf>, acedido em 8 de Janeiro de 2014
- 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 8 de Janeiro de 2014
- Stake, Robert E. (2012) *A arte da investigação com estudos de caso*. (3ª edição) Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- The European Federation of Education Employers, EFEE (2012) *School Leadership and Governance, Life Long Learning* disponível em http://www.educationemployers.eu/uploads/files/efee_report_leadership_final.pdf, acedido em 22 de abril de 2013
- The Art and Science of Leading a School* Central5 (2013): *A Central European view on competencies for school leaders*, Final report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden, Tempus Public Foundation © 2013 First edition, Budapest, disponível em http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/the_art_and_science_of_leading_a_school_18.pdf, acedido em 12 de novembro de 2013
- Torres, L.L. & Pallares, J.A. (2009). *Estilos de Liderança e Escola Democrática*. Revista Lusófona de Educação, 14, 77-99
- Tuckman, Bruce W (2012). *Manual de investigação em Educação – Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Woods, P. Roberts, A. (2013). *Distributed Leadership and Social Justice (DLSJ)*. National Review, University of Hertfordshire, UK. Disponível em <http://www.schoolleadership.eu/portal/resource/distributed-leadership-and-social-justice-dlsj-uk-national-review>. Acedido em 8-12-2014

Legislação

Despacho Normativo nº 20/2012 de 3 outubro

Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, com as alterações introduzidas pelo DL nº 137/2012 de 2 de Julho

Recomendação nº 1/2011 de 7 de Janeiro, Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Educação,

APÊNDICES

Apêndice 1 – Carta ao Diretor do Agrupamento

M^a Isabel Arruda de Sá
isabel.arrudasa@gmail.com

Exmo Senhor
Presidente do Agrupamento de Escolas XXX
Lisboa

Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo de investigação sobre o trabalho desenvolvido nesse agrupamento

Eu, Maria Isabel Arruda de Sá, aluna do curso de Mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, tendo conhecimento da qualidade do trabalho educativo desenvolvido no agrupamento que dirige, venho por este meio solicitar autorização e colaboração para realizar um estudo nesse agrupamento de escolas, no âmbito da elaboração da minha dissertação de mestrado sobre o tema: liderança nas escolas: Práticas para a equidade e a aprendizagem, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Carmo Clímaco. No âmbito deste estudo gostaria de aplicar um questionário aos Coordenadores de Conselho de docentes e de Departamento, a um grupo de docentes representativo dos departamentos, aos representantes dos alunos e, nesse sentido venho solicitar a sua colaboração na sensibilização para o contributo para este estudo. Considero também muito importante poder contar com a sua colaboração pessoal na resposta a um inquérito por entrevista semi estruturada.

Agradecendo a colaboração que me possa ser prestada, estou disponível para qualquer esclarecimento sobre o trabalho a desenvolver e a partilhar convosco a informação a recolher

Com os cumprimentos

Lisboa, 14 de Outubro de 2014

Apêndice 2 - Guião de entrevista semi estruturada ao Diretor do Agrupamento

Objetivos gerais da entrevista:

- Identificar e descrever as práticas de liderança do agrupamento
- Conhecer o impacto das práticas de liderança na melhoria do desempenho da escola
- Conhecer a forma como o Diretor percebe a liderança no seu agrupamento

Assumo a confidencialidade das informações prestadas bem como da identidade do agrupamento

Agradeço a disponibilidade e colaboração prestada

Blocos/ Dimensões	Objetivos	Questões específicas
Bloco 1 - Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre as finalidades da investigação</p> <p>Motivar o entrevistado, realçando o valor da sua colaboração</p> <p>Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas</p> <p>Obter autorização para a gravação da entrevista e fazer a sua transcrição</p>	<p>Conhecer as práticas de liderança no agrupamento</p> <p>Conhecer o trabalho inovador desenvolvido para a melhoria de escola.</p> <p>Será garantido o anonimato do agrupamento e das pessoas que colaboram no estudo</p>
Bloco 2 – Caraterização do entrevistado	<p>Conhecer os seus dados pessoais</p> <p>Conhecer o seu percurso académico e profissional</p>	<p>Género; Idade; formação académica, situação profissional; experiência de exercício da função docente; experiência profissional no cargo; outras funções exercidas na escola/agrupamento; balanço do percurso profissional</p>
Bloco 3 – Caraterização do agrupamento	<p>Obter informação que permita caracterizar o agrupamento quanto aos valores definidos, quanto à população escolar e a relação que mantém com a comunidade</p>	<p>1.Quais os principais valores defendidos pelo agrupamento</p> <p>2.Como caracteriza a população escolar</p> <p>3.No âmbito do programa TEIP que ações destaca?</p> <p>4.Como caracteriza os recursos humanos</p> <p>5.Como classifica as relações com a comunidade</p>
Bloco 4 – processos de liderança e participação organizacional	<p>Recolher informação sobre a forma como se processa a liderança no agrupamento e como se processa a participação nos processos de decisão</p>	<p>1.Como atua numa perspetiva de envolvimento das pessoas nos processos de decisão?</p> <p>2.Considera que o Diretor e sua a equipa envolvem e comprometem os diferentes elementos da comunidade educativa numa missão comum?</p> <p>3.Como se constroem os principais documentos orientadores do agrupamento?</p>

		<p>4.Como analisa os resultados escolares? 5.Como mobiliza os intervenientes no processo de melhoria das aprendizagens? 6.Como se articula com as estruturas de gestão intermédia? 7.Como se faz a supervisão da componente pedagógica? 8.Promove momentos de reflexão e debate para melhorar as práticas docentes? 9.De que forma atua no combate às situações de indisciplina e na gestão de conflitos? 10.Como avalia a circulação da informação no agrupamento? 11.De que forma participam os alunos na vida do agrupamento? 12.Como promove o envolvimento das famílias na vida da escola? 13.Como se relaciona com a comunidade no sentido de captar a sua participação?</p>
Bloco 5- Motivação e satisfação	<p>Obter informação sobre a motivação dos diferentes profissionais Obter informação sobre o grau de satisfação dos vários elementos da comunidade educativa</p>	<p>1.Como atua para motivar os diferentes profissionais? 2.Como avalia o grau de satisfação dos diferentes elementos da comunidade educativa?</p>
Bloco 6 Avaliação do seu trabalho enquanto diretor	<p>Conhecer a perspetiva do diretor em relação à forma como percebe a sua liderança</p>	<p>1.Como avalia a sua liderança? 2. Que estratégias considera fundamentais para a sua liderança?</p>

Fonte da matriz: Afonso (2005)

Obrigada pela colaboração

M^a Isabel Arruda de Sá

Apêndice 3 - Inquérito por questionário aos Coordenadores de Conselho de Docentes e de Departamento

Estimado/a Coordenador/a

Este inquérito faz parte de um projeto de investigação no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado sobre o tema: Liderança nas escolas: práticas de liderança para a equidade e a aprendizagem. Solicita-se a sua preciosa colaboração na resposta ao questionário, assumindo a confidencialidade das suas respostas que serão utilizadas exclusivamente para efeitos deste estudo.

Agradeço a disponibilidade e colaboração prestada.

Elementos de caracterização

Marque com uma X correspondente à sua situação

Sexo : Feminino Masculino

Idade: Até 35 anos De 36 a 50 anos Mais de 50 anos

Formação Académica: Bacharelato Licenciatura Mestrado

Doutoramento

Tempo de permanência neste agrupamento de escolas:

< 3 anos De 3 a 10 anos > 10 anos

Tempo de experiência profissional -----

Utilizando a escala indicada, marque as suas respostas na questão correspondente com um círculo à volta do número

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Indeciso 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

1	Monitorizo, de forma estruturada, ao longo do ano o trabalho desenvolvido pelos docentes do meu departamento	1 2 3 4 5
2	Promovo, de forma estruturada, a articulação vertical do currículo e a sequencialidade das aprendizagens	1 2 3 4 5
3	Promovo o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica no respeito pela diversidade, procurando a equidade	1 2 3 4 5
4	Promovo o desenvolvimento de trabalho colaborativo dentro do departamento	1 2 3 4 5
5	O trabalho colaborativo encoraja a auto reflexão e aumenta a capacidade de responder a novos desafios	1 2 3 4 5
6	O trabalho colaborativo leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros	1 2 3 4 5
7	Os horários dos professores permitem tempos conjuntos para trabalhar em conjunto	1 2 3 4 5

8	Promovo momentos de reflexão e debate para melhorar as práticas pedagógicas	1 2 3 4 5
9	Os docentes solicitam o meu apoio quando têm dúvidas	1 2 3 4 5
10	Existe um trabalho em rede virtual (por exemplo moodle ou dropbox) para facilitar o espírito de equipa	1 2 3 4 5
11	Participo como formanda em atividades de formação sobre liderança	1 2 3 4 5
12	Realço a importância de se analisarem os problemas de diferentes perspetivas	1 2 3 4 5
13	Transmito as informações decorrentes das estruturas educativas	1 2 3 4 5
14	O processo de supervisão dos docentes é importante para melhorar as competências pedagógicas dos docentes	1 2 3 4 5
15	A melhoria das competências pedagógicas é importante para melhorar o desempenho dos alunos	1 2 3 4 5
16	Promovo discussões sobre o desenvolvimento das aprendizagens de determinados alunos	1 2 3 4 5
17	Trabalho com outros docentes da escola para assegurar padrões de avaliação comuns na determinação do progresso dos alunos	1 2 3 4 5
18	O Diretor promove situações de trabalho colaborativo entre os docentes	1 2 3 4 5
19	O Diretor promove o desenvolvimento das equipas de liderança intermédia	1 2 3 4 5
20	A decisão participada é promotora de maior envolvimento e responsabilização na melhoria de escola	1 2 3 4 5
21	A decisão participada pode ser mais funcional na resposta às necessidades diferenciadas dos alunos	1 2 3 4 5
22	Este agrupamento promove a participação ativa nos processos de tomada de decisões	1 2 3 4 5
23	Existe uma cultura de escola caracterizada por uma relação de apoio mútuo	1 2 3 4 5
24	Existe um elevado nível de cooperação entre a escola e a comunidade local	1 2 3 4 5
25	Reconheço que sou líder de um grupo	1 2 3 4 5

Refira outros aspetos que não tenham sido focados e que considere importantes no desempenho da sua função

Obrigada pela colaboração

Apêndice 4 - Inquérito por questionário aos professores

Estimado/a Professor(a)

Este inquérito faz parte de um projeto de investigação no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado sobre o tema: Liderança nas escolas: práticas de liderança para a equidade e a aprendizagem. Solicita-se a sua preciosa colaboração na resposta ao questionário, assumindo a confidencialidade das suas respostas que serão utilizadas exclusivamente para efeitos deste estudo.

Agradeço a disponibilidade e colaboração prestada

Elementos de caracterização

Marque com uma X correspondente à sua situação

Sexo : Feminino Masculino

Idade: Até 35 anos De 36 a 50 anos Mais de 50 anos

Formação Académica: Bacharelato Licenciatura Mestrado

Doutoramento

Tempo de permanência neste agrupamento de escolas:

< 3 anos De 3 a 10 anos > 10 anos

Tempo de experiência profissional-----

Utilizando a escala indicada, marque as suas respostas na questão correspondente com um círculo à volta do número

1.Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Indeciso; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente
--

1	É importante para mim que o/a Coordenador/a faça o acompanhamento formativo, ao longo do ano, do nível de execução das planificações	1 2 3 4 5
2	Aprende-se sempre com o comentário e sugestões do/a Coordenador/a para melhorar a planificação das atividades letivas	1 2 3 4 5
3	O/a Coordenador/a promove a articulação vertical do currículo e a sequencialidade das aprendizagens	1 2 3 4 5
4	Aplico estratégias de diferenciação pedagógica no respeito pela diversidade, garantindo as necessidades individuais	1 2 3 4 5
5	Estimulo e preparo os alunos para uma aprendizagem autónoma e contínua	1 2 3 4 5
6	Consigo motivar os alunos para que acreditem nas suas capacidades de realização dos trabalhos escolares	1 2 3 4 5
7	Utilizo várias estratégias de avaliação de conhecimentos	1 2 3 4 5

8	Os alunos obedecem às regras de sala de aula	1 2 3 4 5
9	Partilho experiências e coopero com outros docentes para ajuda mútua	1 2 3 4 5
10	O/a Coordenador/a promove momentos de reflexão e debate para melhorar as praticas pedagógicas	1 2 3 4 5
11	O/a Coordenador/a promove o desenvolvimento de trabalho colaborativo dentro do departamento	1 2 3 4 5
12	O trabalho colaborativo encoraja a auto reflexão e aumenta a capacidade de responder a novos desafios	1 2 3 4 5
13	O trabalho colaborativo leva a que alguns docentes se aproveitem do trabalho dos outros	1 2 3 4 5
14	Os horários dos docentes permitem tempos conjuntos para trabalhar em conjunto	1 2 3 4 5
15	O trabalho colaborativo exige muito tempo que nos faz falta para o trabalho individual	1 2 3 4 5
16	Existe um trabalho em rede virtual (por exemplo moodle, dropbox)para facilitar o trabalho em equipa	1 2 3 4 5
17	Analisar os problemas de diferentes perspetivas concorre para respostas mais eficazes	1 2 3 4 5
18	O/a Coordenador/a transmite as informações decorrentes das estruturas educativas	1 2 3 4 5
19	O processo de supervisão dos docentes é importante para melhorar as nossas competências pedagógicas	1 2 3 4 5
20	O feedback é importante para melhorar as nossas competências pedagógicas	1 2 3 4 5
21	A melhoria das competências pedagógicas é importante para melhorar o desempenho dos alunos	1 2 3 4 5
22	Ensinar em equipa com outro(s) colega(s) da mesma turma permite melhorar as praticas pedagógicas	1 2 3 4 5
23	Participo em discussões sobre o desenvolvimento das aprendizagens de determinados alunos	1 2 3 4 5
24	Trabalho com outros docentes da escola para assegurar padrões de avaliação comuns na determinação do progresso dos alunos	1 2 3 4 5
25	Participo em atividades de formação sobre práticas colaborativas	1 2 3 4 5
26	A direção colabora com os professores na resolução de problemas disciplinares	1 2 3 4 5
27	A decisão participada pode ser mais funcional na resposta às necessidades diferenciadas dos alunos	1 2 3 4 5
28	Este agrupamento promove a participação ativa nos processos de tomada de decisões	1 2 3 4 5
29	Este agrupamento implementa as propostas apresentadas pelos grupos de reflexão	1 2 3 4 5
30	Este agrupamento incentiva os pais e encarregados de educação a participarem na vida escolar dos alunos	1 2 3 4 5
31	Este agrupamento proporciona aos alunos oportunidades para o desenvolvimento e responsabilização pelo seu percurso	1 2 3 4 5
32	Existe um elevado nível de cooperação entre a escola e a comunidade local	1 2 3 4 5

Refira outros aspetos que não tenham sido focados e que considere importantes no desempenho da sua função

Obrigada pela sua colaboração

Apêndice 5 - Inquérito por questionário aos Representantes dos alunos do ensino secundário

Estimado/a Aluno(a)

Este inquérito faz parte de um projeto de investigação no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado sobre o tema: Liderança nas escolas: praticas de liderança para a equidade e a aprendizagem. Solicita-se a sua preciosa colaboração na resposta ao questionário, assumindo a confidencialidade das suas respostas que serão utilizadas exclusivamente para efeitos deste estudo.

Não escreva o seu nome em parte alguma deste questionário, pois só assim será assegurada a confidencialidade da informação prestada.

Agradeço a disponibilidade e colaboração prestada

Elementos de caracterização

Marque com uma X correspondente à sua situação

Sexo : Feminino Masculino
Idade: menos de 18 anos mais de 18 anos

Tempo de permanência neste agrupamento de escolas: -----anos

Utilizando a escala indicada, marque as suas respostas na questão correspondente com um círculo à volta do número

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Indeciso 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

1	Os professores ajudam os alunos a valorizar as suas aprendizagens	1 2 3 4 5
2	Os professores motivam os alunos que mostrem pouco interesse nos trabalhos escolares	1 2 3 4 5
3	Os professores ajudam os alunos a desenvolver hábitos de estudo e trabalho autónomo	1 2 3 4 5
4	Os professores proporcionam uma explicação alternativa quando os alunos mostram dificuldades	1 2 3 4 5
5	Os professores utilizam várias estratégias de avaliação dos conhecimentos	1 2 3 4 5
6	A escola preocupa-se com o sucesso dos alunos e cria condições para estudar e tirar dúvidas	1 2 3 4 5
7	As visitas de estudo contribuem para a melhoria das aprendizagens	1 2 3 4 5
8	Os Diretores de turma acompanham as dificuldades e os progressos dos alunos	1 2 3 4 5

9	Os alunos são informados com antecedência sobre tudo o que lhes interessa e diz respeito à vida da escola	1 2 3 4 5
10	Os alunos percebem a importância da escola para a sua vida futura	1 2 3 4 5
11	Os alunos reconhecem a vantagem de trabalhar em equipa	1 2 3 4 5
12	Se tiver um problema sei que posso contar com o apoio dos meus professores	1 2 3 4 5
13	Este agrupamento proporciona aos pais e encarregados de educação a oportunidade para participarem ativamente nos processos de tomada de decisões	1 2 3 4 5
14	Como representante dos alunos procuro recolher as opiniões dos alunos sobre o funcionamento da escola	1 2 3 4 5
15	As sugestões e críticas apresentadas pelos alunos são tidas em consideração nos órgãos próprios	1 2 3 4 5
16	Existe um elevado nível de cooperação entre a escola e a comunidade local	1 2 3 4 5

Obrigada pela colaboração

Apêndice 6 - Entrevista ao Diretor do Agrupamento

A entrevista semi-estruturada ao Diretor do Agrupamento está organizada em seis blocos, sendo cada um constituído por um número variável de questões.

Bloco/objetivo		
1. Legitimação da entrevista	No âmbito do Curso de Mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, encontro-me a realizar uma investigação sobre Liderança nas escolas: práticas para a equidade e a aprendizagem. O seu contributo é importante para conhecer mais em detalhe as práticas de liderança no agrupamento e o trabalho desenvolvido para a melhoria de escola. Será garantido o anonimato do agrupamento e das pessoas que colaborarem no estudo	
	QUESTÃO	RESPOSTA
2. Caracterização do entrevistado	Género	Masculino
	Idade	43 anos
	Formação académica	Licenciatura em Biologia
	Outra formação	Mestrado em Administração e Gestão Educacional; Doutorando em Educação
	Situação profissional	Do quadro de escola
	Experiência exercício função docente	10 anos
	Experiência no cargo	5 anos
	Outras funções	Vice- Presidente; Coordenador do projeto Tutorias; Responsável pela Biblioteca/ Centro de recursos; Responsável por uma turma de Currículo Alternativo
3. Caracterização do agrupamento	1. Quais os valores do agrupamento	Colaboração/Cooperação; Partilha; Solidariedade; Respeito pela diferença e diversidade cultural; Tolerância; Participação; Responsabilidade; Rigor; Exigência
	2. Como caracteriza a população escolar	No ano letivo 14/15 com cerca de 1600 alunos desde o pré escolar ao ensino secundário; 50% dos alunos têm apoio ASE; sendo que no 1º CEB ronda os 63%; cursos vocacionais e CEF2 um pouco acima dos 50%. Há uma correlação entre os problemas económico sociais das famílias e a aprendizagem. A oferta procura ser ampla com percursos alternativos ao ensino regular, com cursos CEF tipo2, cursos vocacionais e ensino profissional. Tem cerca de 20% de alunos de outras nacionalidades.

Bloco/objetivo	QUESTÃO	RESPOSTA
3. Caracterização do agrupamento	3.No âmbito do programa TEIP que ações destaca?	<p>Destaco três ações estruturantes e muito importantes, que exigem recursos diretos:</p> <p>GAAF – Gabinete de apoio ao aluno e à família, com 3 linhas fundamentais: alunos (com uma ação direta); apoio às estruturas intermédias da escola(Diretores de turma e Coordenadores de DT) ; apoio às famílias</p> <p>Programa tutorias – uma das valências associadas ao programa TEIP, acompanhamento de alunos em risco de retenção por faltas, que necessitam de orientação quer na organização do estudo quer na organização do seu percurso escolar</p> <p>Assessorias – equivalente à turma mais, para 4º, 6º, 9º 12º, para português e matemática reforço das aprendizagens dos anos terminais com 12h/ciclo; 9ºano e 12º ano/12h; no secundário os alunos foram ficando pelo caminho, só há uma turma).</p> <p>Mas refiro também um outro projeto dedicado aos alunos de Português Língua não Materna (PLNM),com o objetivo de proteção e integração. Além da aprendizagem do Português, associado ao GAAF e em articulação com o ACIDI, junta de freguesia, procura-se não só a integração na escola, com a promoção do sucesso escolar e de prevenir o abandono escolar, mas resguardá-los de algumas dificuldades de integração, nomeadamente ajudar na legalização e no acesso aos sistemas de proteção social.</p>
	4. Como caracteriza os recursos humanos	<p>1/3 dos professores são contratados, o que põe em causa alguns projetos, que têm uma programação de 3 a 4 anos; tínhamos 2 a 3 professores contratados e, de repente, passamos a ter um número muito acentuado, mudamos de corpo docente todos os anos e estamos a perder 1 ou 2 meses por ano na questão da contratação dos recursos humanos. Cada vez temos menos funcionários e exige-se mais deles, quando falta alguém as coisas não são fáceis, as pessoas já estão menos novas... Fazemos passos de magia com o que temos!</p>

Bloco/objetivo	QUESTÃO	RESPOSTA
3. Caracterização do agrupamento	5. Como classifica as relações com a comunidade?	Temos ótimas relações com a comunidade com o estabelecimento de protocolos, não só com autarquia, clubes e empresas
4. Processos de liderança e participação organizacional	1. Como atua numa perspetiva de envolvimento das pessoas nos processos de decisão?	As estruturas de gestão intermédia são fundamentais porque é preciso dividir competências e responsabilidades, até porque há questões técnicas, científicas, didáticas e pedagógicas, que lhes competem.
	2. Como se articula com as estruturas de gestão intermédia?	A direção reúne regularmente com os coordenadores destas estruturas, com o apoio de um amigo crítico do ISCTE e vamos trabalhando e discutindo as situações. Há muita resistência à mudança de paradigma, acham que é com a direção, mas não tem de ser assim, têm de ser responsáveis pela articulação e gestão pedagógica. O diretor reúne com as Coordenadoras de 15 em 15 dias para fazer a articulação entre as diferentes estruturas, além das reuniões do Conselho pedagógico, mas algumas das questões têm de ser tratadas além do pedagógico, porque às vezes as situações já são difíceis e demoradas, algumas coisas tem de ser discutidas antes. É difícil a mudança e é difícil a mobilização. É difícil os coordenadores terem tempo para o serem, enquanto se estiver numa lógica de créditos específicos. O trabalho dos coordenadores é fundamental junto dos Assessores da direção e junto dos professores e isso exige tempo e disponibilidade. Com as mudanças das coordenadoras de departamento este ano letivo, as novas estão num processo de crescimento, tendo um acompanhamento por parte da direção e frequentaram uma formação sobre liderança intermédia.
	3. Como mobiliza os intervenientes no processo de melhoria das aprendizagens?	No final do 1º período é preciso juntar as equipas de português e matemática em reuniões de trabalho para jornadas de reflexão, para ver o que é necessário mudar. Fazemos fóruns, jornadas de trabalho, desde há 4 anos. O ano passado (final de ano letivo) fez-se no modelo wold café, correu muito bem o modelo anterior incluía a apresentação dos projetos ao longo do ano com os resultados e já tinham feito jornadas de reflexão com temáticas específicas. Por causa dos resultados no

Bloco/objetivo	QUESTÃO	RESPOSTA
4. Processos de liderança e participação organizacional		<p>final do ano, esta reflexão focou-se apenas no português e matemática. Modelo wold café foi muito interessante pela forma de abordagem e pelas conclusões apresentadas. O que vai ser importante é que as pessoas percebam que as propostas que fizeram estão a ser implementadas.</p> <p>Outra questão é Articulação horizontal – como já não há testes intermédios no 9º e no secundário, os grupos vão fazer testes intermédios internos para aferição interna, para nivelar, trabalhar em conjunto, que tem uma dupla vantagem – monitorização, produção de testes em conjunto e correção partilhada, os alunos habituam-se a diferentes exigências. Têm-se também investido na formação de professores, sobretudo ao nível da didática e pedagogia, onde se detetaram algumas fragilidades. Não é fácil as pessoas assumirem as suas fragilidades, por isso temos procurado levar as pessoas a trabalharem juntas, nomeadamente através do projecto das coadjuvações e das assessorias. Trabalhar em conjunto leva a refletir sobre a prática individual. Há um diferencial entre ensinar e aprender. Até podemos ensinar muito bem, mas aprender é outra coisa! Costumo brincar com a parábola do macaco, em que o especialista ensinou o macaco a falar, mas ele é que não aprendeu! De que é a culpa? Do macaco, claro!</p>
	4. Como se faz a supervisão da componente pedagógica?	<p>Supervisão pedagógica é ainda incipiente, pois a avaliação de desempenho traumatizou. Na componente não letiva temos puxado alguns professores para fazer assessoria dentro da sala de aula com outros professores. O que se tem feito é um acompanhamento aos professores, aqueles que nós identificamos com algumas fragilidades e por isso optou-se pelas assessorias/coadjuvação. Fazer uma coadjuvação em sala de aula, é uma maneira de contornar a situação, é a velha história, fiz 30 anos da mesma maneira e agora é que vêm dizer que é preciso alterar. Nós não nos abrimos uns dos outros, ainda há uma cultura de balcanização nos departamentos, como se fossem caixas de ovos muito arrumados mas sem se tocarem.</p>

Bloco/objetivo	QUESTÃO	RESPOSTA
4. Processos de liderança e participação organizacional	5. Promove momentos de reflexão e debate para melhorar as práticas docentes?	<p>Trabalho colaborativo – prefiro chamar articulação vertical, este ano é uma tônica, tradicionalmente culpa-se sempre o ciclo anterior. O ano passado descobri e fiquei muito aborrecido porque o 2º ciclo não falava com o 7ºano, mas não falavam da parte científica. Que ações é que toma para conseguir concretizar essa articulação? Os departamentos têm de ver as metas uns dos outros por ciclo, ver o que é expectável e começar a trabalhar nessa situação. Outra questão é a articulação de unidades temáticas, há certas temáticas que são tratadas em todos os ciclos como se os alunos não tivessem já falado delas, há professores que fazem esse trabalho, mas há outros que não o fazem. E isto é muito importante. Outra coisa que queremos melhorar é a articulação das visitas de estudo, alunos que em todos os ciclos vão ao castelo de S. Jorge, não haver repetição das mesmas visitas em ciclos diferente. São coisas fáceis de se conseguirem, basta articular...</p>
	As medidas que estão a tomar enquadram-se numa liderança para a equidade e a aprendizagem?	<p>Sim, a ideia é essa, uma preocupação em termos da nossa missão é que é preciso levar todos ao máximo da sua capacidade. Cada um, por caminhos diferentes, consegue uma integração na sociedade. Nos últimos anos na escola temos de tudo. Todos, de acordo com a sua capacidade e o seu ponto de partida, podem chegar o mais longe possível, a questão da equidade em termos de acesso à escola é fundamental, por isso a nossa preocupação em termos da oferta educativa é dar a possibilidade a todos de fazerem o ensino básico, por vários caminhos, por ex CEF, vocacionais, currículos alternativos. Há alguns que vão ficando por estes percursos e nós depois ajudamos a encontrar colocações, empregos ou outro tipo de ofertas que permitam prosseguir. É para isso que a escola serve, a escola serve para dar uma oportunidade na vida. Alguns dos projetos no âmbito do TEIP procuram garantir a equidade.</p>

Bloco/objetivo	QUESTÃO	RESPOSTA
4. Processos de liderança e participação organizacional	O conceito de equidade está claro para a maior parte dos professores?	Não, não está, há muitas pessoas, a maior parte dos professores é de classe média alta, que acham que estes alunos não deviam andar aqui na escola, deviam estar ali abaixo, noutra escola...Mas todos têm de estar na escola para serem qualquer coisa, nem que seja calceteiro, têm que fazer o caminho deles, a nossa função é permitir que, com dignidade, possam ser ativos. É com diferenciação pedagógica, o agrupamento tem 105 alunos com NEE, nós procuramos integrar, há graus diferentes, mas tentamos dar resposta. Umas vezes acertamos outras não.
	6. De que forma atua no combate às situações de indisciplina e na gestão de conflitos?	Equipa de intervenção e apoio - EIA circula pelo espaço, equipa de professores que circula pela escola e vai questionando alguns alunos para saber se estão sem aulas ou se estão a faltar. Se estão sem aulas encaminha-os para algum sítio, onde terá uma tarefa para executar, esta equipa tem também intervenção com os alunos que são postos na rua, infração leve o professor senta-se com ele num determinado espaço e ele acalma, se for uma situação mais grave, os alunos vão à direção que depois gere a situação. Esta equipa é constituída por 10 pessoas com 25/30h e atua nas horas de ponta - entre as 10/15h, mas à 4ª feira à tarde, não há aulas porque há reuniões e à 6ª feira também as aulas acabam mais cedo, nos outros dias acabam por volta das 17h. Os alunos que tinham problemas disciplinares, até ao ano passado, iam à direção, mas consideramos que, às vezes, eram problemas que podiam ser resolvidos por qualquer pessoa, neste momento são as situações classificadas como graves é que vão à direção. Também para os alunos perceberem que vão à direção porque aconteceu alguma coisa grave. Foi atualizado o guião de orientações para gestão da indisciplina, ou seja dos comportamentos, para haver uma harmonização quanto à gravidade, com a graduação da gravidade dos comportamentos, é uma medida para reduzir os problemas de indisciplina e abandono escolar, falta de assiduidade, para melhorar os indicadores.

Bloco/objetivo	QUESTÃO	RESPOSTA
4. Processos de liderança e participação organizacional	Há muitos alunos “a fazerem turismo”?	Sim tínhamos, mas este projeto ajudou a reduzir. Este ano ainda está muito complexo, porque há falta de professores, para medir convenientemente a situação. O ano passado esta medida teve algum impacto e conseguiu-se reduzir o abandono escolar, retenções por falta de assiduidade. Na prática estavam na escola, mas não iam às aulas. Muitos vão à escola pelo lado da socialização e não da aprendizagem. Este ano parece-nos que reduziu o número de alunos que estando na escola não vão às aulas
	7. De que forma participam os alunos na vida do agrupamento?	Temos vindo a fazer um caminho, hoje temos um ato eleitoral na escola que pela 1ª vez tem 4 listas concorrentes à Associação de estudantes. Durante anos não houve associação de estudantes, o ano passado e há dois anos apareceram 3, este ano 4. Há um maior envolvimento dos miúdos e isso também se tem vindo a fazer sentir na parte dos Pais.
	8. Como promove o envolvimento das famílias na vida da escola?	Quando cheguei à direção não tínhamos associação de pais, só numa das escolas do 1º ciclo. Neste momento temos associação de pais forte na escola sede, regularmente reúne com a direção, mantém contactos por email. A direção reúne mensalmente com a Ass. de pais. A Ass. pais da escola de ----- do 1º ciclo, são eles que gerem as Atividades Extra Curriculares –AEC- de todas as escolas do agrupamento, em conjunto com a direção. Noutras escolas estão a reorganizar-se e estou a tentar envolve-los. No lançamento do ano letivo vou a todas as escolas. Eu e os professores que representam a escola e o Projeto educativo, faço questão que os pais me conheçam e pretendo ajudá-los na constituição da Associação de pais, que hoje é muito difícil, temos pais representantes em todas as turmas.
	Que ações desenvolvem com os representantes?	Eu, faço pouco, mas os Diretores de Turma fazem bastante. DT reúnem com representantes dos EE para promover a circulação de informação, participam nas reuniões intercalares, participam no plano de trabalho da turma, juntamente com os alunos. Os alunos são convidados a apresentar propostas, da turma, através de informação eletrónica. Os graus de participação são diversos. Neste momento

Bloco/objetivo	QUESTÃO	RESPOSTA
4. Processos de liderança e participação organizacional		os pais não precisam de vir à escola para saber como foi o comportamento do filho, porque têm acesso a essa informação por via eletrónica, podem saber se faltaram, chegaram atrasados, o que comeram no bar, na cantina. Pouparam um bocadinho o Diretor de Turma e permite aos pais ter informação em tempo quase real. Todos os DT têm horário de atendimento aos pais, mas tentam ajustar-se à disponibilidade dos pais. Temos ajudado os pais a fazer alguns dos seus eventos na escola, por exemplo festas, dia da família, disponibilizamos os recursos, têm uma sala na escola, no final do ano organizam um arraial coletivo, uma escola de 200 e poucos alunos e participam cerca de 2 mil pessoas, o que potenciar a relação com a comunidade.
5. Motivação e satisfação	1. Como atua para motivar os diferentes profissionais?	Procurando ouvi-los, colaborar na identificação das suas dificuldades e ajudá-los a ultrapassá-las.
	2. Como avalia o grau de satisfação dos diferentes elementos da comunidade educativa?	É bom, de uma maneira geral, mas temos cada vez menos funcionários e exige-se muito deles. Fazemos passos de magia com o que temos... No entanto, há áreas e situações que nos preocupam, por exemplo os alunos acham que os professores estão mais distantes.
6. Avaliação do trabalho enquanto Diretor	1. Como avalia a sua liderança	Tem variado ao longo do tempo, desde uma liderança muito mais frágil a uma liderança mais forte, mais objetiva. Sou cada vez mais “objetivo” em termos de objetivos, antes estava mais preocupado com o funcionamento da organização, hoje estou mais preocupado com a questão pedagógica. À medida que fui perdendo coordenadores mais experientes, obriga-me cada vez mais a preocupar-me com a parte pedagógica e devia ser ao contrário, os coordenadores precisam de ter acompanhamento. Considero ter uma liderança forte, no sentido da exigência, não é forte no sentido da centralização, mas sim da descentralização, mas vou atrás tentando saber como estão as coisas, hoje é difícil descentralizar, porque para isso é preciso dar condições a quem vai ficar com a responsabilidade. Hoje valorizo mais uma liderança para a aprendizagem do que uma liderança burocrático administrativa. Tem também a ver com a experiência, ao fim de 10 anos já conhecemos bem as manhas do

Bloco/objetivo	QUESTÃO	RESPOSTA
6. Avaliação do trabalho enquanto Diretor		sistema todo, já conhecemos muito bem as pessoas que trabalham connosco, com as suas falhas, vantagens, os pontos bons e maus e sabemos como tirar partido, aproveitar as coisas menos boas para as tornar positivas. Sabemos onde as pessoas são boas e por isso temos de as otimizar.
	2. Que estratégias considera fundamentais para a sua liderança	Uma é partilhar as responsabilidades e outra é ouvir, é muito importante ouvir, mesmo não gostando do que se ouve, muitas vezes é de grande injustiça o que ouvimos, porque as pessoas não têm o contexto todo, têm só uma parte. Se deixarmos de ouvir deixam de nos dizer as coisas boas e as menos boas, ficamos isolados do mundo e temos a tendência para viver na estratosfera e isso não é bom para ninguém, temos sempre que ouvir.

Apêndice 7 - Análise estatística do questionário aos coordenadores.

9	Sexo	Idade	Formação Académica	Tempo de permanência neste agrupamento de escolas	Tempo de experiência profissional
10	Feminino - 100%	Até 35 anos - 0%	Licenciatura - 100%	< 3 anos - 75%	Média de 27 anos
11	Masculino - 0%	De 36 a 50 anos - 25%		De 3 a 10 anos - 25%	
12		Mais de 50 anos - 75%		> 10 anos - 0%	

1		1. Monitorizo, de forma estruturada, ao longo do ano o trabalho desenvolvido pelos docentes do meu departamento	2. Promovo, de forma estruturada, a articulação vertical do currículo e a sequencialidade das aprendizagens	3. Promovo o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica no respeito pela diversidade, procurando a equidade	4. Promovo o desenvolvimento de trabalho colaborativo dentro do departamento	5. O trabalho colaborativo encoraja a auto reflexão e aumenta a capacidade de responder a novos desafios
2	Discordo totalmente	0%	0%	0%	0%	0%
3	Discordo	0%	25%	0%	0%	0%
4	Indeciso	25%	0%	25%	0%	0%
5	Concordo	75%	50%	50%	50%	25%
6	Concordo totalmente	0%	25%	25%	50%	75%

1		6. O trabalho colaborativo leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros	7. Os horários dos professores permitem tempos conjuntos para trabalhar em conjunto	8. Promovo momentos de reflexão e debate para melhorar as práticas pedagógicas	9. Os docentes solicitam o meu apoio quando têm dúvidas	10. Existe um trabalho em rede virtual (por exemplo moodle ou dropbox) para facilitar o espírito de equipa
2	Discordo totalmente	0%	50%	0%	0%	0%
3	Discordo	50%	50%	0%	0%	25%
4	Indeciso	25%	0%	50%	0%	75%
5	Concordo	0%	0%	50%	100%	0%
6	Concordo totalmente	25%	0%	0%	0%	0%

1		11. Participo como formanda em atividades de formação sobre liderança	12. Realço a importância de se analisarem os problemas de diferentes perspetivas	13. Transmito as informações decorrentes das estruturas educativas	14. O processo de supervisão dos docentes é importante para melhorar as competências pedagógicas dos docentes	15. A melhoria das competências pedagógicas é importante para melhorar o desempenho dos alunos
2	Discordo totalmente	0%	0%	0%	0%	0%
3	Discordo	0%	0%	0%	0%	0%
4	Indeciso	25%	25%	0%	75%	0%
5	Concordo	75%	75%	25%	25%	50%
6	Concordo totalmente	0%	0%	75%	0%	50%

1		16. Promovo discussões sobre o desenvolvimento das aprendizagens de determinados alunos	17. Trabalho com outros docentes da escola para assegurar padrões de avaliação comuns na determinação do progresso dos alunos	18. O Diretor promove situações de trabalho colaborativo entre os docentes	19. O Diretor promove o desenvolvimento das equipas de liderança intermédia	20. A decisão participada é promotora de maior envolvimento e responsabilização na melhoria de escola
2	Discordo totalmente	0%	0%	0%	0%	0%
3	Discordo	0%	0%	0%	0%	0%
4	Indeciso	25%	0%	25%	50%	0%
5	Concordo	50%	100%	75%	50%	100%
6	Concordo totalmente	25%	0%	0%	0%	0%

1		21. A decisão participada pode ser mais funcional na resposta às necessidades diferenciadas dos alunos	22. Este agrupamento promove a participação ativa nos processos de tomada de decisões	23. Existe uma cultura de escola caracterizada por uma relação de apoio mútuo	24. Existe um elevado nível de cooperação entre a escola e a comunidade local	25. Reconheço que sou líder de um grupo
2	Discordo totalmente	0%	0%	0%	0%	0%
3	Discordo	0%	0%	25%	25%	0%
4	Indeciso	0%	75%	25%	0%	50%
5	Concordo	100%	25%	50%	75%	50%
6	Concordo totalmente	0%	0%	0%	0%	0%

Apêndice 8 - Análise estatística do questionário aos professores.

8	Caracterização				
9	Sexo	Idade	Formação Académica	Tempo de permanência neste agrupamento de escolas	Tempo de experiência profissional
10	Feminino - 65%	Até 35 anos - 13%	Licenciatura - 63%	< 3 anos - 41%	Média de 20 anos
11	Masculino - 35%	De 36 a 50 anos - 48%	Mestrado - 37%	De 3 a 10 anos - 31%	
12		Mais de 50 anos - 39%		> 10 anos - 28%	
13					
14	Feminino		65%		
15	Masculino		35%		
16	Até 35 anos		13%		
17	De 36 a 50 anos		48%		
18	Mais de 50 anos		39%		
19	Licenciatura		63%		
20	Mestrado		37%		
21	< 3 anos		41%		
22	De 3 a 10 anos		31%		
23	> 10 anos		28%		

1		1. É importante para mim que o/a Coordenador/a faça o acompanhamento formativo, ao longo do ano, do nível de execução das planificações	2. Aprende-se sempre com o comentário e sugestões do/a Coordenador/a para melhorar a planificação das atividades letivas	3. O/a Coordenador/a promove a articulação vertical do currículo e a sequencialidade das aprendizagens	4. Aplico estratégias de diferenciação pedagógica no respeito pela diversidade, garantindo as necessidades individuais	5. Estimulo e preparo os alunos para uma aprendizagem autónoma e contínua
2	Discordo totalmente	0%	2%	9%	0%	0%
3	Discordo	17%	9%	7%	4%	0%
4	Indeciso	11%	28%	23%	0%	2%
5	Concordo	57%	50%	55%	52%	41%
6	Concordo totalmente	15%	11%	7%	43%	57%

1		6. Consigo motivar os alunos para que acreditem nas suas capacidades de realização dos trabalhos escolares	7. Utilizo várias estratégias de avaliação de conhecimentos	8. Os alunos obedecem às regras de sala de aula	9. Partilho experiências e coopero com outros docentes para ajuda mútua	10. O/a Coordenador/a promove momentos de reflexão e debate para melhorar as práticas pedagógicas
2	Discordo totalmente	0%	0%	0%	0%	4%
3	Discordo	0%	0%	28%	0%	11%
4	Indeciso	7%	0%	20%	0%	26%
5	Concordo	54%	40%	43%	53%	50%
6	Concordo totalmente	39%	60%	9%	47%	9%

1		11. O/a Coordenador/a promove o desenvolvimento de trabalho colaborativo dentro do departamento	12. O trabalho colaborativo encoraja a auto reflexão e aumenta a capacidade de responder a novos desafios	13. O trabalho colaborativo leva a que alguns docentes se aproveitem do trabalho dos outros	14. Os horários dos docentes permitem tempos conjuntos para trabalhar em conjunto	15. O trabalho colaborativo exige muito tempo que nos faz falta para o trabalho individual
2	Discordo totalmente	4%	0%	2%	15%	7%
3	Discordo	7%	0%	22%	28%	33%
4	Indeciso	20%	11%	22%	30%	35%
5	Concordo	53%	54%	41%	20%	24%
6	Concordo totalmente	16%	35%	13%	7%	2%

1		16. Existe um trabalho em rede virtual (por exemplo moodle, dropbox) para facilitar o trabalho em equipa	17. Analisar os problemas de diferentes perspetivas concorre para respostas mais eficazes	18. O/a Coordenador/a transmite as informações decorrentes das estruturas educativas	19. O processo de supervisão dos docentes é importante para melhorar as nossas competências pedagógicas	20. O feedback é importante para melhorar as nossas competências pedagógicas
2	Discordo totalmente	2%	0%	0%	2%	2%
3	Discordo	16%	0%	4%	13%	0%
4	Indeciso	18%	2%	11%	20%	2%
5	Concordo	55%	65%	54%	52%	64%
6	Concordo totalmente	9%	33%	30%	13%	31%

		21. A melhoria das competências pedagógicas é importante para melhorar o desempenho dos alunos	22. Ensinar em equipa com outro(s) colega(s) da mesma turma permite melhorar as práticas pedagógicas	23. Participo em discussões sobre o desenvolvimento das aprendizagens de determinados alunos	24. Trabalho com outros docentes da escola para assegurar padrões de avaliação comuns na determinação do progresso dos alunos	25. Participo em atividades de formação sobre práticas colaborativas
1						
2	Discordo totalmente	0%	0%	0%	0%	2%
3	Discordo	2%	0%	2%	2%	24%
4	Indeciso	0%	22%	7%	4%	22%
5	Concordo	57%	52%	74%	74%	41%
6	Concordo totalmente	41%	26%	17%	20%	11%

		26. A direção colabora com os professores na resolução de problemas disciplinares	27. A decisão participada pode ser mais funcional na resposta às necessidades diferenciadas dos alunos	28. Este agrupamento promove a participação ativa nos processos de tomada de decisões	29. Este agrupamento implementa as propostas apresentadas pelos grupos de reflexão	30. Este agrupamento incentiva os pais e encarregados de educação a participarem na vida escolar dos alunos
1						
2	Discordo totalmente	4%	0%	7%	2%	0%
3	Discordo	2%	0%	4%	4%	2%
4	Indeciso	11%	20%	33%	33%	13%
5	Concordo	59%	62%	50%	54%	70%
6	Concordo totalmente	24%	18%	7%	7%	15%

		31. Este agrupamento proporciona aos alunos oportunidades para o desenvolvimento e responsabilização pelo seu percurso	32. Existe um elevado nível de cooperação entre a escola e a comunidade local
1			
2	Discordo totalmente	2%	0%
3	Discordo	2%	4%
4	Indeciso	17%	26%
5	Concordo	54%	63%
6	Concordo totalmente	24%	7%

Apêndice 9 - Análise estatística do questionário aos alunos.

8	Caracterização			
9	Sexo	Idade		Tempo de permanência neste agrupamento de escolas
10	Feminino - 0%	Menos de 18 anos - 33%		Média de 5 anos
11	Masculino - 100%	Mais de 18 anos - 67%		

1		1. Os professores ajudam os alunos a valorizar as suas aprendizagens	2. Os professores motivam os alunos que mostrem pouco interesse nos trabalhos escolares	3. Os professores ajudam os alunos a desenvolver hábitos de estudo e trabalho autónomo	4. Os professores proporcionam uma explicação alternativa quando os alunos mostram dificuldades	5. Os professores utilizam várias estratégias de avaliação dos conhecimentos
2	Discordo totalmente	0%	0%	0%	0%	0%
3	Discordo	0%	0%	0%	0%	0%
4	Indeciso	0%	0%	0%	0%	0%
5	Concordo	100%	100%	100%	67%	67%
6	Concordo totalmente	0%	0%	0%	33%	33%

1		6. A escola preocupa-se com o sucesso dos alunos e cria condições para estudar e tirar dúvidas	7. As visitas de estudo contribuem para a melhoria das aprendizagens	8. Os Diretores de turma acompanham as dificuldades e os progressos dos alunos	9. Os alunos são informados com antecedência sobre tudo o que lhes interessa e diz respeito à vida da escola	10. Os alunos percebem a importância da escola para a sua vida futura
2	Discordo totalmente	0%	0%	0%	0%	0%
3	Discordo	0%	0%	0%	0%	33%
4	Indeciso	0%	0%	0%	33%	0%
5	Concordo	33%	67%	33%	67%	67%
6	Concordo totalmente	67%	33%	67%	0%	0%

1		11. Os alunos reconhecem a vantagem de trabalhar em equipa	12. Se tiver um problema sei que posso contar com o apoio dos meus professores	13. Este agrupamento proporciona aos pais e encarregados de educação a oportunidade para participarem ativamente nos processos de tomada de	14. Como representante dos alunos procuro recolher as opiniões dos alunos sobre o funcionamento da escola	15. As sugestões e críticas apresentadas pelos alunos são tidas em consideração nos órgãos próprios
2	Discordo totalmente	0%	0%	0%	0%	0%
3	Discordo	0%	0%	0%	0%	0%
4	Indeciso	33%	0%	0%	0%	0%
5	Concordo	67%	33%	67%	0%	67%
6	Concordo totalmente	0%	67%	33%	100%	33%

1		16. Existe um elevado nível de cooperação entre a escola e a comunidade local
2	Discordo totalmente	0%
3	Discordo	0%
4	Indeciso	0%
5	Concordo	67%
6	Concordo totalmente	33%