

MARIA LUÍSA GADANHO DE OLIVEIRA

A LIDERANÇA NA PROMOÇÃO DA MELHORIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Trabalho de projeto apresentado para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação, área de
especialização em Administração e Gestão Escolar
conferido pela Escola Superior de Educação Almeida
Garrett

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa 2013

Epígrafe

Aquilo que transforma coisas e as une chama-se mudança; aquilo que as estimula e coloca em movimento chama-se continuidade. Aquilo que as suscita e as realça perante todas as pessoas da terra chama-se campo de ação.

I Ching ou O Livro das Mutações

Tradução de Richard Wilhelm para Inglês por Cary F. Barnes (Routledge and Kegan Paul, 1978)

AGRADECIMENTOS

À minha família, a minha primeira experiência numa grande organização, em especial aos meus pais que levaram a bom porto uma embarcação tão imensa. Foram eles que me ensinaram os valores do trabalho e da persistência, da verdade e do respeito, da generosidade e da gratidão, presentes em cada ato das suas vidas.

Ao meu filho, que me acompanhou nesta aventura, pela sua compreensão nos momentos de maior trabalho.

Aos meus amigos e a todos os que comigo trabalham no dia a dia, por continuarem a acreditar que podemos fazer a diferença na construção de uma escola de sentido. São eles que me motivam e inspiram a crescer como profissional, para o bem dum Agrupamento que já é parte do que eu sou.

À minha orientadora, professora Ana Paula Silva, pelo entusiasmo, autenticidade e assertividade no apoio.

RESUMO

Face à ineficácia das mudanças planificadas externamente, a investigação recente evidencia a relevância da cultura organizacional de escola na qualidade dos processos educativos e dos resultados escolares, bem como a importância decisiva do papel liderança na melhoria da escola.

A partir da questão “Como podem os líderes promover a melhoria na organização escolar?”, a investigadora caracteriza a escola como organização, analisa a importância da cultura organizacional na melhoria, afere o papel da liderança na melhoria da organização escolar e apresenta formas de atuação que conduzam à melhoria escolar.

O enquadramento teórico debruça-se sobre os conceitos de organização escolar, liderança e melhoria.

Neste trabalho de projeto, procedeu-se à recolha e tratamento de dados a partir da leitura e análise dos relatórios de avaliação externa e de autoavaliação de um agrupamento de escolas, seguindo a metodologia de investigação qualitativa.

Face ao diagnóstico realizado, foram definidas três áreas de melhoria: o sucesso educativo, o desenvolvimento profissional de docentes e outros agentes educativos e a consolidação da identidade do agrupamento e colaboração com a comunidade.

Como plano de resolução é apresentado um plano de melhoria, em que constam os objetivos estratégicos e as ações/dinâmicas a implementar no agrupamento que a investigadora dirige.

Palavras - chave: organização escolar, melhoria, liderança.

ABSTRACT

In light of the ineffectiveness of externally planned changes, recent research highlights the relevance of school organisational culture with regard to the quality of educational processes and school achievement, as well as the crucial importance of the role of leadership in improvements in schools.

Taking the question “How can leaders promote improvements in school organisation?” as a starting point, the researcher describes the school as an organisation, examines the importance of organisational culture in improvements, assesses the role of leadership in improving school organisation and proposes courses of action aimed at school improvement.

The theoretical framework addresses the concepts of school organisation, leadership and improvement.

In this project work, data collection and processing were conducted by means of reading and analysis of the external evaluation and self-assessment reports of a cluster of schools, following the qualitative research methodology.

On the basis of the resulting diagnosis, three areas for improvement were determined: educational achievement, professional development of teachers and other educational staff, and consolidation of the identity of the grouping of schools and collaboration with the community.

As a resolution plan, an improvement plan comprising strategic objectives and steps/dynamics to be implemented in the grouping of schools directed by the researcher is proposed.

Key words: school organisation, improvement, leadership.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APA- American Psychological Association

Art.º - Artigo

CAF- Componente de Apoio à Família

CEF- Cursos de Educação e Formação

DL – Decreto-Lei

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

Ed. – Editor

Ed. – Edição

Eds. – Editores

EPIS – Empresários Pela Inclusão Social

ESEAG – Escola Superior de Educação Almeida Garrett

IGE - Inspeção Geral de Educação

IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência

LBSE - Lei de Bases do sistema Educativo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Org. - Organização

p. – página

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

pp. - páginas

RAE - Relatório de Autoavaliação

RAE - Relatório de Avaliação Externa

ÍNDICE**INTRODUÇÃO 1****PARTE I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA**

1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL	7
1.1. A família como experiência de organização e liderança	8
1.2. Ser Professora, uma vontade de sempre	10
1.3. Em busca de uma construção profissional	11
1.4. O desafio da gestão	15
1.5. Olhar para o caminho percorrido	17
1.6. A influência do escutismo	18
1.7. Um estilo de liderança	20
2. SITUAÇÃO PROBLEMA	23
2.1. Identificação e definição do problema	23
2.2. Justificação da escolha	25
3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	27
3.1. Questão de partida	27
3.2. Subquestões	27
3.3. Objetivo geral	27
3.4. Objetivos específicos	27

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	31
1.1. Imagens organizacionais da escola	32
1.1.1. A escola como empresa	33
1.1.2. A escola como burocracia	34
1.1.3. A escola como democracia	35
1.1.4. A escola como arena política	37
1.1.5. A escola como anarquia	38
1.1.6. A escola como cultura	39
1.2. Outras conceções de escola	40
1.3. Clima e cultura organizacional da escola	42

1.4. A cultura organizacional da escola e a problemática da conflituosidade	43
2. LIDERANÇA	46
2.1. Líderes e seguidores	47
2.1.1. Teoria Troca Líder-Membro	48
2.1.2. A seguidança eficaz	49
2.2. Autogestão, auto liderança e equipas autogeridas	50
2.2.1. Delegação de poderes	51
2.3. O Projeto Educativo como exemplo de responsabilidade coletiva	52
2.4. Cultura organizacional e liderança	55
2.5. O papel da liderança na melhoria da organização escolar	57
3. MELHORIA	60
3.1. Eficácia e/ou Melhoria	61
3.1.1. Escolas eficazes	62
3.1.2. Escolas em melhoria	64
3.1.3. Boas escolas ou melhoria eficaz de escola	65
3.1.4. Escola aprendente	66
3.2. Importância da cultura organizacional na melhoria	67
3.3. Formas de atuação que conduzam à melhoria escolar	69
3.4. Avaliação e planos de melhoria	71
3.4.1. Avaliação externa	73
3.4.2. Autoavaliação da escola	74
3.4.3. Plano de melhoria da escola	76
PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	
1. METODOLOGIA	81
1.1. Diagnóstico da situação	84
1.2. Caracterização do contexto	88
1.3. Plano de resolução	89
1.3.1. Áreas de Melhoria	91
1.3.1.1. Sucesso Educativo	92

1.3.1.2. Desenvolvimento profissional de docentes e outros agentes educativos	95
1.3.1.3. Consolidação da identidade do Agrupamento e colaboração com a comunidade	99
1.3.2. Espaços	103
1.3.3. Recursos	103
1.3.4. Calendarização	103
1.3.5. Avaliação	104
SÍNTESE REFLEXIVA	105
FONTES DE CONSULTA	109
1. Bibliográficas	109
2. Eletrónicas	113
3. Legislação	115
APÊNDICE	117

INTRODUÇÃO

A presente investigação insere-se na área das Ciências da Educação e foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Uma maior exigência em termos de eficácia e prestação de contas, no que respeita à organização escolar e liderança, leva-nos a refletir sobre a escola como organização e o papel que a liderança deverá assumir tendo em vista uma melhoria contínua e sustentada.

A investigação educacional das últimas décadas e as mudanças por que passam as escolas têm vindo a comprovar que a eficácia e a melhoria estão profundamente associadas à qualidade e dinâmica da cultura organizacional da escola, que, por sua vez, depende de uma liderança partilhada e democrática. A mudança sustentável depende, pois, das escolas desenvolverem a sua capacidade interna para a aprendizagem e da qualidade da interação entre os elementos da comunidade escolar na construção de uma visão comum.

O papel da liderança pressupõe a criação de condições e oportunidades para o desenvolvimento da escola como comunidade de aprendizagem, através de estratégias que proporcionem as condições que incitem à melhoria contínua, de forma coletiva. Neste novo paradigma, a melhoria da escola requer a criação de um leque de oportunidades para que as pessoas possam desenvolver as capacidades de liderança que beneficiem a aprendizagem dos alunos. Também aqui, o desenvolvimento da capacidade de liderança é necessário se a melhoria for algo mais que episódico ou temporal.

Quando aludimos à capacidade de liderança, referimo-nos ao conjunto das diversas dimensões que integram a sua ação: motivação, aprendizagem positiva, condições organizacionais, cultura e estruturas necessárias, aprendizagem, relações e as sinergias entre as partes. O desenvolvimento desta capacidade é a base para o sucesso de uma escola.

Como profissional de educação, e na qualidade de diretora de um agrupamento, propomo-nos estudar e encontrar respostas para a questão:

- Como podem os líderes promover a melhoria na organização escolar?

No intuito de encontrar resposta para a questão colocada, elabora-se este trabalho de projeto que pretende caracterizar a escola como organização, analisar a importância da cultura organizacional na melhoria, apresentar formas de atuação que promovam o trabalho colaborativo, aferindo qual o papel da liderança na promoção da melhoria da organização escolar.

Este projeto é constituído por três partes, sendo que na primeira se procede a uma autorreflexão biográfica relativa à descrição do percurso pessoal e profissional da investigadora e a sua ligação com a problemática investigada, emergindo daqui a identificação do problema a investigar e a justificação da sua escolha.

Na descrição reflexiva do percurso profissional foi adotado o modelo narrativo, de abordagem autobiográfica, que tem vindo a conquistar a atenção de estudiosos em diversas áreas. Bragança (2011) realça a importância das histórias de vida como processo formativo, no âmbito das Ciências da Educação, pois “são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução” (Bragança, 2011, p.159). Este tipo de narrativa leva-nos a entender por que tomámos determinadas opções, o quê ou quem nos influenciou num determinado percurso profissional, uma vez que narrativa autobiográfica se constitui, por assim dizer, como um “olhar para o caminho percorrido” (Freitas & Galvão, 2007, p.221).

Ainda nesta primeira parte, apresentam-se as questões e objetivos que orientaram o estudo e os instrumentos de recolha de dados. Estes são provenientes de dois relatórios de avaliação da organização escolar em causa, o primeiro elaborado pela Inspeção Geral de Educação, resultante da Avaliação Externa do Agrupamento (2010), e o segundo elaborado por uma equipa de autoavaliação do Agrupamento. Procedeu-se ao tratamento dos dados de acordo com a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2009), a partir do qual se elaborou um Plano de Melhoria.

A elaboração do diagnóstico revela-se necessária para saber qual a situação de onde partimos, conhecer as áreas fortes e aquelas que precisamos de melhorar, de modo a ajustar as estruturas e as práticas, priorizar metas e planejar intervenções, para que se possa obter um impacto positivo nos resultados dos alunos.

A segunda parte consiste no enquadramento teórico que nos permite o enriquecimento da reflexão sobre as práticas e contribui para o desenvolvimento profissional.

Neste ponto do trabalho, apresentamos o “estado da arte” relativo aos conceitos **organização escolar, liderança e melhoria**. No que diz respeito à organização escolar, debruçamo-nos sobre as imagens organizacionais e conceções que lhe estão associadas, bem como a importância da cultura organizacional.

No que concerne à liderança, analisamos os aspetos da relação entre líderes e seguidores, da delegação de poderes, da relação entre cultura organizacional e liderança, do projeto educativo como exemplo de responsabilidade coletiva e o papel da liderança na melhoria da organização escolar.

O último, mas não menos importante, conceito abordado é o da melhoria. Caracterizamos e diferenciamos movimentos como o das escolas eficazes, escolas em melhoria, boas escolas ou melhoria eficaz de escola e ainda outras abordagens como o da escola aprendente. Examinamos ainda a importância da cultura organizacional na melhoria e formas de atuação que a esta conduzam. Estreitamente ligada à melhoria está a avaliação e, por isso, são apresentadas as modalidades de avaliação externa e autoavaliação que facultam o diagnóstico da organização, primeiro passo para a implementação de um plano de melhoria.

Na terceira e última parte, apresenta-se a proposta de resolução do problema. A partir da caracterização do contexto e do diagnóstico realizado, é possível definir o Plano de Melhoria a implementar no agrupamento de escolas.

A liderança para a elaboração deste Plano implica a análise dos dados, o diagnóstico, o estabelecimento de prioridades de melhoria e a planificação estratégica. A sua aplicação preconiza o envolvimento da comunidade educativa e a construção de uma cultura de corresponsabilidade de aprendizagem, de modo a promover o processo de mudança e a melhoria sustentável.

Para elaboração do trabalho foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação - Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e as Normas APA (Normas editadas pela *American Psychological Association*).

PARTE I

REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL

FRAGAS

Entre rochas caminho. Íngreme o ar
derrama lume sobre a ara. Longe
recortam-se planezas almos vales,
horizontes luzindo de horizontes.

Vias cruzam surpresas. Na montanha
acastelam vertigens de penedos,
vagabundeiam florações rasteiras
de pedra em pedra humildes alvejando.

Subir descer parar. Ligeiro vento
um cálido frescor quase que afaga.

Erro e progrido neste caos de fragas
onde parou alucinado o tempo.

António Salvado

“Erro e progrido neste caos de fragas”, lê-se no poema que abre esta reflexão na primeira pessoa sobre um percurso de vida que já permite afirmar que a rigidez das fragas das serras onde nasci – mas também o “cálido frescor” que afaga – têm marcado a minha existência enquanto pessoa, filha, mãe e profissional de educação. “Subir descer parar”... Verbos essenciais neste percurso que traçarei doravante e no qual todos eles são fundamentais para a evolução no mundo do Ser e do Saber.

1.1. A família como experiência de organização e liderança

O que é uma família senão o mais admirável dos governos?

Henri Lacordaire

Nasci no Fundão, rodeada de serras (a da Estrela e a da Gardunha), onde vivi até aos 18 anos. Sou a mais nova de oito irmãos. Alguns anos depois do meu nascimento, chegou a televisão à nossa casa e a família parou de crescer.

A minha família foi a minha primeira experiência de uma grande organização. Foi a minha primeira escola. Foi através dela que aprendi as primeiras noções do que significa um projeto educativo, lideranças, liderança partilhada, delegação de poderes, organização de tarefas e horários, interesses pessoais ultrapassados pelas necessidades do coletivo, do grupo.

Os meus pais foram dois grandes líderes.

A minha mãe foi a lutadora, a gestora do dia-a-dia de uma família numerosa. Geria as finanças, as tarefas, a disciplina sem nunca poder parar, descansar ou desistir de uma vida preenchida, decorrente do nascimento dos seus oito filhos. Era a que tinha os pés assentes na terra, sabe-se lá à custa de quantos sonhos seus deixados de lado. Costumava contar que, quando viviam num rés-do-chão (eu ainda não era nascida), resistia a ir à janela porque se poderia distrair a falar com alguém que passasse e isso roubar-lhe o tempo precioso. E como geria bem o tempo a minha mãe! Além de mãe (palavra com poucas letras mas enorme em significado!) era também modista, artista e criativa na arte do corte e da costura. Conseguia ainda estar sempre atualizada nas notícias do mundo, gostava de ler e de cantar no coro da igreja, pertencia às associações de pais e outras.

O meu pai era o sonhador. Indubitavelmente, um pilar no que concerne às relações interpessoais, à união familiar, à paixão pela vida, pelas pessoas, pela cultura e pelo desejo e gosto de aprender sempre mais. Certamente, sacrificou muito do homem que era pela família, mas tinha o escape do trabalho fora de casa, ainda que fosse a 200 metros de distância. O meu pai foi jornalista, chefe de redação e mais tarde sócio-administrador do “Jornal do Fundão”.

Na época da ditadura de Salazar e Marcelo Caetano, o “Jornal do Fundão” era alvo de uma vigilância apertada pela polícia política. Logo, com o meu pai aprendi o significado do lápis azul da censura, que riscava tudo o que ele tinha escrito e que ele voltava a reescrever na esperança de que alguém lesse nas entrelinhas. Com o meu pai aprendi o valor da liberdade e do respeito pela liberdade dos outros, da justiça e da solidariedade.

Quando muitos se referem a um super líder, tenho a certeza que passará pela junção das qualidades do meu pai e da minha mãe. Quando me refiro aos meus pais e aos seres extraordinários que foram uso o pretérito, porque o meu pai faleceu há demasiados anos e a minha mãe, apesar de continuar a poder abraçá-la e a dizer-lhe ao ouvido que a amo, não encontro no seu corpo e na sua mente a mãe que aqui descrevo. Sofre de Alzheimer e há muito que não pronuncia palavras e que não sabe quem eu sou.

Numa família tão numerosa, a organização eficaz tornou-se algo essencial para evitar o caos. E como era isto possível? A vivência familiar como uma comunidade, em que todos recebem o que precisam, e retribuem com aquilo que podem dar, foi decisiva.

Foi fundamental a delegação de poderes. Na prática, quem me criou e educou não foram apenas os meus pais, mas também as minhas irmãs. Foram elas que me ajudaram a crescer e a perceber o meu crescimento, foram elas que me ajudaram a estudar, foram elas que me castigaram. (Sim, porque se ser a mais nova traz benefícios e mimos, também implica levar muito estalo! Houve alturas, em que desejei ter um irmão mais novo para ter eu também alguém para educar, ensinar e castigar.)

Naquela época, muitas crianças, por terem mães em casa, não frequentavam o jardim-escola e eu fui uma delas. Cresci entre a redação do Jornal do Fundão, com o meu pai, e as Escolas ou Jardins de Infância onde as minhas irmãs eram colocadas. A minha irmã mais velha é professora de 1.º ciclo e a outra é educadora de infância. Talvez, por essas vivências, desde criança sempre quis ser jornalista ou professora.

De jornalista ainda fiz um pouco de tudo na minha juventude – desde trabalhar na expedição (processo manual de dobrar/encartar jornais), passando pela realização e apresentação de um programa de rádio, até trabalhar em *part-time* na Delegação do Jornal do Fundão em Castelo Branco. Ao mesmo tempo, tirava o Curso de Professora do Ensino Básico.

1.2. Ser Professora, uma vontade de sempre.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Paulo Freire

Quanto à vontade de ser professora, foi algo que sempre fez parte de mim, quiçá por influência das muitas e longas estadias, com as minhas irmãs, em escolas e jardins-de-infância de aldeias perdidas no Portugal mais profundo, nas quais ser professor era um estatuto reconhecido por toda a comunidade.

Encantava-me o giz, o quadro negro, os livros, os cadernos, o colorido dos trabalhos dos alunos nas salas, o poder da caneta vermelha materializado nos certos e nos errados. Até terminar o meu quarto ano de escolaridade, vivi muitas vezes nestes espaços que me encantavam, ora como aluna, ora como observadora ou mesmo a realizar algumas tarefas como ajudante.

Em casa, sempre gostei de sentar os meus vizinhos mais novos nas escadas do nosso prédio e brincarmos às escolas. Era sempre eu a professora, passava-lhes imensos exercícios para depois exercer o poder dos certos e errados.

Porventura, por tanto querer ser professora, ainda dei catequese durante dois anos. Transmitir conhecimentos, valores e levar as crianças a refletir sobre o nosso papel na construção de um mundo melhor também me encantava, mas o meu lado mais rebelde afastou-me dessa atividade.

Há quem defenda que um líder nasce líder, outros sustentam que um bom líder se vai construindo e formando.

Penso que foi assim comigo. Uma amiga disse-me que eu sempre tive espírito de líder, porque sempre fui chefe de bando e mais tarde chefe de patrulha nas Guias de Portugal. Nessa época, as Guias eram só para as meninas e os Escuteiros para rapazes e eu fiz parte desta organização dos 5 aos 18 anos. Foi esta igualmente uma aprendizagem fundamental no que concerne ao espírito de equipa, ao sentido de pertença, à liderança, ao respeito pela chefia, à criatividade e inovação, honrando sempre os valores e princípios da organização.

Tirei o Curso de Professores do Ensino Básico, variante Português/Inglês, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Terminei em junho e em setembro de 1992, comecei a dar aulas. Pelo meio do curso, em 1991, casei.

Versões de vida que tive que conciliar num momento em que tudo era nova época de eternas novidades, encaixando na plenitude no início do “ciclo da vida profissional dos

professores”, de Huberman (2007). Depois de muito “subir” e “descer”, com o “parar” em momentos de tomadas de decisão, como escreveu o poeta no poema “Fraga”, impunham-se agora outras etapas que me obrigavam a deixar as minhas raízes bem assentes à fraga da vida e começar a enfrentar as adversidades e os sucessos com racionalidade e, preferencialmente, eficácia, numa época em que tudo era novidade.

1.3. Em busca de uma construção profissional

A única maneira de fazer um excelente trabalho é amar o que você faz.

Steve Jobs

A entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase que Huberman (2007) sintetiza como um estágio de sobrevivência e de descoberta, o referido “choque real”, foi o confronto mais imediato que tive de gerir. Lembro-me do nervosismo que senti quando me dirigi à sala para lecionar a minha primeira aula. Um momento pródigo em questões existenciais para as quais é impossível obter respostas concretas. Apenas o tempo e a experiência nos vão dando alguns indícios para possíveis respostas a questões como “serei capaz?”; “estou preparada para passar para o outro lado da barricada, eu que estive até há uns dias no lado oposto ao que irei assumir?”; “o saber que possuo será suficiente para fazer crescer o saber dos outros?” Questões que, no fundo, apenas o tempo e a experiência vão dando alguns indícios para as respostas possíveis! Enfim, questiúnculas que o tempo supera.

Nos primeiros anos de docência, lecionei sempre em escolas diferentes e senti o que Huberman caracteriza como o movimento de “sobrevivência” e de “descoberta” no que concerne às relações interpessoais com os alunos, com os colegas e com toda a cultura institucional, havendo um equilíbrio entre sentimentos de insegurança e de entusiasmo pela profissão.

Fiquei efectiva, naquela que Huberman (2007) apelida de fase de estabilização (4 a 6 anos de docência), e comecei por dar aulas, no norte do país que era onde vivia na altura.

Entretanto, fui mãe de um menino e quando ele tinha ainda poucos meses, por mudança de emprego do meu marido, e pela vontade de manter a família unida, decidi ir viver para os Açores, para a ilha de São Miguel. Todavia, como não me era permitido pedir destaqueamento, tinha apenas a hipótese de ser requisitada. Mas que escola é que requisita

alguém que não conhece? Só aquela para a qual ninguém quer ir. Foi assim que fui requisitada pela Escola 2, 3 Rui Galvão de Carvalho, em Rabo de Peixe.

A Freguesia de Rabo de Peixe tinha uma alta densidade populacional, sendo o número médio de pessoas por família superior a 4 pessoas. Conheci famílias com 16 filhos. A Freguesia de Rabo de Peixe apresentava problemas sociais preocupantes: elevada taxa de mortalidade infantil, deficientes condições de habitabilidade, altas taxas de analfabetismo e de desemprego, níveis de pobreza e de exclusão social inconcebíveis para um território que faz parte da União Europeia, problemas de alcoolismo, toxicodependência e violência doméstica.

A percentagem da população na Freguesia de Rabo de Peixe que tem, no máximo, a formação básica é bastante elevada: 56% dos residentes não sabe ler nem escrever ou, tem apenas o primeiro ciclo completo.

Comecei, então, a dar aulas em Rabo de Peixe em 1996/97, ano da implementação do *Rendimento Mínimo Garantido*. Muitas crianças e jovens que nunca tinham ido à escola foram na altura obrigados pelas famílias, pois a frequência da escola era condição *sine qua non* para receberem o referido subsídio. De acordo com a legislação regional, crianças com onze anos não podiam frequentar o 1.º ciclo, por isso tínhamos muitos alunos na escola de 2.º e 3.º ciclos que nunca tinham, até aí, entrado numa sala de aula. Havia turmas de todo o tipo, adaptadas à realidade daqueles alunos, e poucas eram as turmas consideradas regulares.

Rabo de Peixe foi uma grande escola para mim, enquanto pessoa e professora aprendente. Foi um desafio enorme, desde o perceber o que crianças e adolescentes diziam com a sua forte pronúncia micalense até ao aceitar hábitos como o de andarem descalços ou ensiná-los a usarem talheres. Aprendi a saber dosear os afetos com a autoridade, a respeitar realidades e valores diferentes dos meus, a ensinar Inglês, mesmo quando me disseram um dia (uma turma muito especial em todos os sentidos): “A senhora é mesmo ruim. Os outros professores deixam fazer a ficha em português e a senhora quer em inglês! Não estamos na América!”.

Descobri tantas coisas de que gostava nos meus alunos e defendi-os perante outros, das outras localidades, que os menosprezavam e os rotulavam. Ensinei mas também aprendi muito. Tomei consciência que nem todos os alunos são obrigados a gostar da escola e que nem todas as famílias dão o devido valor à escolaridade dos seus filhos. Contudo, é por isso mesmo que nos cabe a nós, professores, chegar até eles, conhecê-los e levá-los a alcançar uma meta percorrendo o caminho que lhes seja mais útil para o futuro que os espera.

Estes anos de docência fizeram parte de uma fase de estabilização ou de compromisso, tal como refere Huberman (2007), em que desenvolvi a minha identidade profissional, um sentimento de pertença a um corpo profissional, de interdependência, acompanhado de uma consciência de competência pedagógica crescente.

Nos dois primeiros anos da fase que Huberman (2007) caracteriza de diversificação (7 a 25 anos de docência), ainda em Rabo de Peixe, estava numa fase de experimentação e diversificação de experiências, tanto em termos pedagógicos dentro da sala de aula como no que diz respeito à participação efetiva nas estruturas orgânicas da escola. Fui coordenadora do Clube de Inglês, delegada do grupo de línguas estrangeiras, diretora de turma e coordenadora de diretores de turma, integrando o conselho pedagógico. Desde então, não me lembro de ter sido apenas professora. Mais do que nunca, experimentava o sentido de pertencer a uma comunidade e de que o projeto educativo não é uma coisa estática, mas antes uma construção permanente e dinâmica, que dependia, por isso, também do meu grau de empenhamento e de cooperação com todos os que nele estavam envolvidos. Doravante, o desempenho dos inúmeros cargos que assumi tiveram como pano de fundo esta ideia de que estamos todos num mesmo barco, cujo sucesso da viagem depende da conjugação de esforços e da consciência que disso temos.

Dos cargos então desempenhados, na Escola Básica 2,3 Rui Galvão de Carvalho, saliento o de Coordenadora de Diretores de Turma. Esta escola, de intervenção prioritária, apresentava, à data, uma elevada percentagem de absentismo e abandono escolar, pelo que desenvolvemos vários projetos de reforço das aprendizagens e desenvolvimento de competências dos alunos e foi dado muito relevo ao relacionamento com os encarregados de educação. Com a atribuição do rendimento mínimo, os encarregados de educação viram-se “forçados” a enviar os seus educandos para a escola, muitas vezes contra vontade de ambos. Foram dois anos de muito trabalho em conjunto com os Diretores de Turma e com a Direção da Escola no desenvolvimento de estratégias e atividades de prevenção de abandono escolar, mediação familiar e de promoção ao sucesso educativo e pessoal.

Estive quatro anos em Rabo de Peixe. Chorei quando fui morar para uma ilha, porém, chorei ainda mais quando regressei ao Continente. São Miguel será sempre a minha ilha do coração.

No início do novo milénio voltei ao Continente e comecei a dar aulas na Terrugem, Sintra, escola onde ainda hoje me encontro. Gostei da escola, logo desde início. Estranhei, por um lado, os alunos tão pouco problemáticos mas, tal como em Rabo de Peixe, fui muito bem recebida, de porta e braços abertos. Foi esse espírito que preservei até hoje, e que procuro incutir sempre que recebemos colegas novos. Quando cheguei, voluntariei-me para

diversas tarefas, porque vinha habituada a esse ritmo e, por conseguinte, logo fui integrada em diversos projetos da vida da escola. À semelhança dos anos anteriores, fui diretora de turma, um dos cargos que considero mais importantes numa escola pela sua ligação direta com a família e por ser determinante no que se refere ao bem-estar dos alunos e à resolução de conflitos. Para além das tarefas de carácter administrativo inerentes ao cargo, a minha ação centrou-se essencialmente no estabelecimento de relações próximas e de sentido com alunos, numa postura de atenção cuidada tanto ao seu desenvolvimento intelectual como sócio afetivo, reforçada pela comunicação permanente com os demais professores e com os seus encarregados de educação.

O exercício, por nomeação do conselho executivo desta escola, dos cargos de Coordenadora da Sala e Oficina de Estudo, Coordenadora dos Diretores de Turma e ainda a integração no Grupo Coordenador de Acompanhamento e Avaliação das Áreas Curriculares não Disciplinares, constituíram oportunidades privilegiadas tanto ao nível do aprofundamento do meu conhecimento do sistema educativo como do desenvolvimento das competências de liderança intermédia da escola. Na verdade, para além de um conhecimento profundo das normas e articulados legais, envolveu múltiplas tarefas organizativas e exigiu uma articulação constante entre os diferentes órgãos de gestão interna.

Ainda nesta fase de diversificação e enriquecimento profissional, numa época de novos desafios, obtive a Certificação como Formadora, pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, nas áreas de Conceção e Organização de Projetos Educativos e Didáticas Específicas (Português e Inglês). Nas ações de formação que orientei privilegiei a valorização de desempenhos profissionais de qualidade na escola, quer no campo da educação inclusiva, quer da escola para todos, estimulando a mudança nas práticas letivas dos formandos, através da experimentação/reflexão na escola através da integração de estudos e projetos. Esta vertente como formadora mostrou ser particularmente relevante também na minha própria *praxis* profissional, pelas oportunidades que proporcionou de reflexão sobre a prática.

Em 2002, frequentei o curso “*Primary Overseas Teachers’ Course*” em Edimburgo, Escócia, através de uma bolsa do Programa Sócrates/Comenius. Foi uma experiência bastante enriquecedora pois, para além de aperfeiçoar competências culturais, linguísticas e pedagógicas essenciais ao exercício da minha atividade docente, partilhei experiências com professores de outros países e refleti sobre a minha prática docente, motivando-me para a minha própria melhoria e inovação.

Não senti a fase, descrita por Huberman como “Pôr-se em questão” (15 a 25 anos de docência). Nunca me deixei levar pela rotina nem senti nenhuma crise existencial face à carreira que escolhi. Envolvi-me na escola, como um todo, dentro e fora da sala de aula.

1.4. O desafio da gestão

*Caminhante, são teus rastros
O caminho, e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
Faz-se caminho ao andar.*

António Machado

Em 2004/05 fui convidada a integrar a Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento Alto dos Moinhos, que tinha sido formado no ano anterior, contando na altura com 17 escolas. Algumas delas, escolas de lugar único, foram entretanto encerradas.

O nome do Agrupamento deve-se ao facto de a Escola Sede (anteriormente designada por EB 2, 3 da Terrugem e atualmente por Escola Básica Alto dos Moinhos) se localizar no lugar tradicionalmente designado por Alto dos Moinhos, terra onde, em tempos idos, a sua gente saloia moía a farinha com a força dos ventos.

O Agrupamento está inserido no concelho de Sintra, e recebe alunos oriundos das freguesias da Terrugem e de São João das Lampas.

A comunidade educativa assenta em antigas tradições rurais da cultura saloia, sendo que hoje em dia se verificam já algumas alterações decorrentes quer dos novos desafios tecnológicos, científicos e sociais, quer do mundo globalizante e em constante mudança. Verifica-se também a chegada de uma nova faixa de população, vinda de zonas urbanas ou de outros países, com vivências, estilos de vida, formas de estar, culturas diferentes que vieram alterar as características socioculturais desta comunidade.

Este Agrupamento integra atualmente onze estabelecimentos distribuídos por uma área muito dispersa e a população escolar, do pré-escolar ao 9º ano, ronda os 1600 alunos. Este contexto torna-se bastante complexo e desafiante em termos de gestão e liderança.

Após dois anos em Comissão Administrativa Provisória, fui convidada a integrar uma lista e desempenhei durante mais três anos o cargo de vice-presidente. Nos cinco anos letivos em que desempenhei este cargo, as minhas funções prenderam-se essencialmente com as tarefas de índole organizativa no apoio à ação da gestão pedagógica e executiva, e ainda com o tratamento de questões relacionadas com os alunos, nomeadamente educativas e disciplinares. Para o desempenho deste cargo foi

fundamental a experiência adquirida pelo exercício dos outros cargos de liderança intermédia, já referidos, e o meu conhecimento da comunidade educativa.

Considero que me encontro ainda na fase que Huberman (2007) caracteriza como *fase da diversificação*, pois experimento e diversifico novas formas de viver a escola, lançando-me, em 2009, no desafio de me candidatar ao cargo de diretora.

Candidatar-me a diretora não foi uma decisão fácil porque olhei com desconfiança para a nova legislação – Decreto-Lei n.º 75/2008 – que criava um cargo unipessoal e que poderia colocar em causa a democraticidade nas escolas. Ainda assim não me deixei abalar. Enfrentei mais um degrau e constato que, efetivamente, o que importa é a postura do líder, não o nome que se lhe dá nem a forma como é eleito. Continuei a trabalhar em equipa, e com a mesma equipa, embora cada um agora com funções diferentes.

No Projeto de Intervenção apresentado deixei claro que pretendia supervisionar sem descaracterizar o que até então tinha sido considerado positivo e único no Agrupamento Alto dos Moinhos. No meu entender, é imprescindível imprimir, no campo da ação, vetores fundamentais que não descurem a adaptabilidade e a flexibilidade, a modernidade e uma gestão de recursos rigorosa, necessários ao eficaz funcionamento das organizações.

Sempre valorizei as relações interpessoais dentro do Agrupamento e com a comunidade, que de forma harmoniosa são o maior contributo para o bem-estar coletivo. Destas decorrem, necessariamente, a vontade de trabalhar em comum, gerar o sucesso educativo e pessoal que, em primeira instância, são as metas e os deveres de uma escola.

Acredito que, só dando o exemplo, poderei exigir dos outros que se envolvam, que trabalhem, que vistam a camisola. Continuo a trabalhar todos os dias ao leme desta instituição, tendo em vista alcançar os objetivos a que me propus: promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos, desenvolvendo a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular; assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional; articular verticalmente o desenvolvimento curricular entre todos os níveis/ciclos de ensino; proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa; fomentar um ambiente favorável à partilha de experiências, espaços e recursos entre todas as escolas do Agrupamento; dar continuidade à boa relação entre o Agrupamento e a Comunidade.

1.5. Olhar para o caminho percorrido

*Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado
algumas vezes,
Mas não esqueço de que a minha vida
É a maior empresa do mundo...*

Fernando Pessoa

Em jeito de conclusão e ao colocar a questão que Josso (2010) propõe ao sujeito narrador de uma (auto) biografia “O que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que tenho hoje?” considero o contexto em que cresci como um dos mais favoráveis à estruturação de uma personalidade rica em recursos emocionais e éticos.

Ao longo da vida assumimos múltiplos e diferentes papéis – familiares, profissionais, cívicos – que são vivenciados de acordo com a personalidade de cada um, mas também de acordo com o meio em que se nasce e cresce. Somos aquilo em que nos tornámos. A nossa atuação, a forma como comunicamos, os projetos em que nos envolvemos, radicam e são determinados pelos valores e convicções mais profundas que temos. É por isso que investigá-los é tão importante – não só tomamos consciência das nossas intenções e motivações, como também podemos, a partir daí, limar as arestas da nossa personalidade e aperfeiçoarmo-nos como pessoas. Pelo seu potencial transformador, este processo de arqueologia pessoal é recomendado por Fullan e Hargreaves (2001) “a escrita e o estudo destas autobiografias e narrativas da nossa experiência podem propiciar excelentes oportunidades de reflexão pessoal, de reanálise dos nossos objetivos e identificação do modo como podemos e queremos mudar”. (p.124-125)

Este processo de crescimento e evolução pessoal reflete-se naturalmente na nossa postura enquanto profissionais, já que não é possível dissociar *quem* somos da forma *como* somos, tal como defende Whitaker (1999).

Durante muito tempo, tentámos manter a separação entre o pessoal e o profissional. A vida da maioria das pessoas revela que estes dois aspetos estão inextricavelmente ligados. Profissionalismo não significa separarmo-nos de quem somos e transformarmo-nos no papel que esperam de nós, mas sim integrar a essência de nós próprios nos papéis e responsabilidades que precisamos de assumir. (Whitaker, 1999, p. 171)

A família foi a minha primeira comunidade e, tal como atrás foi dito, eu era a mais nova de oito irmãos e, por isso, desde cedo a imagem do mundo que se formou em mim envolvia a realidade de um grupo – eu era uma entre muitos. Para mim não havia um eu

sem os outros. A minha individualidade formava-se através do espelho dos outros, espelho do meu eu. Foi pois no meio deste caleidoscópio que fundei o meu conceito básico existencial, em que viver era antes de mais aprender com os outros, ao mesmo tempo que me (re)conhecia.

Tratava-se já de uma grande equipa onde cedo aprendi o conceito essencial da vida, o da interdependência – a sobrevivência e o bem estar de todos e de cada um, dependiam do mútuo entendimento e simultaneamente da responsabilidade na concretização das tarefas que a todos eram distribuídas. Com os meus pais, os timoneiros desta grande embarcação, aprendi a olhar toda a floresta sem, contudo, deixar de ver a árvore – se o meu pai era o sonhador, não o foi de forma inconsequente. Para ele, a utopia não era uma coisa abstrata – materializou-se em ações concretas, com muita entrega e persistência. E se ela, a minha mãe, era a grande gestora, a premência das tarefas domésticas não lhe ofuscou o anseio pelo conhecimento e pela realização pessoal. Foram eles que me ensinaram que remar é preciso, mas remar torna-se um ato estéril sem um horizonte e uma bússola. E que, para remar bem, é preciso fortalecer os músculos e aprender a usar a bússola – os valores do trabalho e da persistência, da disciplina e do respeito, da verdade e da gratidão estavam presentes em cada ato das suas vidas. E foi assim que também aprendi o valor do exemplo.

1.6. A influência do escutismo

O melhor meio para alcançar a felicidade é contribuir para a felicidade dos outros. Procurai deixar o mundo um pouco melhor de que o encontrastes.

Baden-Powell

Esta aprendizagem foi reforçada pela minha longa passagem (dos cinco aos dezoito anos) pelas Guias de Portugal, uma organização de escutismo. O escutismo, que visa a formação das crianças e dos jovens, tem como ideias-chave o grupo e a natureza. A partir do momento em que entra, a criança é integrada numa equipa que passa a ser como que uma segunda família, em que todos são responsáveis uns pelos outros. Neste contexto, liberto que está o grupo da exigência da satisfação das necessidades básicas, como é o caso da família, as crianças podem exprimir-se de outras formas, experimentando situações novas que se tornam desafios à sua inteligência. É com a sua equipa que elas concebem, concretizam e avaliam projetos, como se de um laboratório da vida se tratasse. É com ela que são chamadas a descobrir a motivação intrínseca de viver pelo prazer da

descoberta e da criatividade. Tudo isto enquadrado por um sistema de valores éticos a que é dada muita importância, e que estão implícitos tanto ao nível dos objetivos como dos métodos utilizados. O lema de Baden Powell, o seu fundador, era o de que deveríamos procurar deixar o mundo um pouco melhor do que o encontramos. Era dada muita atenção aos critérios das decisões – importava, sim, decidir o que fazer, mas sobretudo porquê e como. Importavam as razões e as finalidades. Importava pensar.

Havia a preocupação de dar resposta ao desejo de cada um se construir através aprendizagem pela descoberta, mas tudo isso só acontecia e só ganhava sentido em grupo. O grupo era o cadinho de todas as transformações, era o suporte e o porto de abrigo e, portanto, a força do grupo era vital. De igual modo, era vital cuidar da coesão do grupo, agindo em prol da sua grandeza, que deveria estar acima de qualquer desejo individual.

Estas equipas, as patrulhas, tinham, pois, a sua autonomia, mas não estavam isoladas, uma vez que faziam parte de uma comunidade mais alargada que era formada pelo conjunto de todas elas, a Companhia, também ela tanto mais forte, quanto o fossem as suas patrulhas. Daí a importância dos rituais – do vestuário, aos nomes e totens que identificavam cada equipa, até aos fogos de conselho de patrulha – que marcavam a vida dos bandos e das patrulhas nas suas atividades habituais e nos momentos mais significativos da vida da Companhia. Nos momentos de trabalho, mas também nos momentos de celebração e de festa, intencionalmente organizados pela clara consciência do seu papel crucial na vida do grupo – em cada celebração crescia o sentimento de gratificação pelos passos dados e a força do grupo aumentava.

Esta estrutura organizativa tinha, naturalmente, o seu sistema hierárquico; cada equipa tinha a sua líder que, no entanto, apesar de ter um papel diferente, é vista essencialmente como mais um elemento, pois acompanha e participa igualmente nas atividades da equipa, não obtendo com isso qualquer tratamento privilegiado – come do que todos comem, dorme onde todos dormem, ou canta e dança com a sua equipa. O estilo de liderança que era cultivado definia o papel das líderes – orientar com firmeza mas com empatia e humildade, trabalhar com persistência e celebrar com alegria, agir com coragem e motivar com entusiasmo, associando sempre a seriedade do trabalho ao clima de boa disposição.

1.7. Um estilo de liderança

Somos pessoas por causa das pessoas.

Se queres ir depressa, vai sozinho; se queres ir longe, vai acompanhado.

Provérbios africanos

Era esta a cultura de liderança do escutismo e foi nela que o meu próprio estilo se forjou. Se acima de tudo, como defende Whitaker “A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio” (1999, p.90-91) e se, de acordo com o mesmo autor, “uma das funções centrais da gestão e liderança é precisamente a facilidade de aprendizagem e a criação de uma cultura centrada sobre a aprendizagem, curiosa face ao desconhecido, experimental no seu desenvolvimento e jamais receosa dos seus erros” (p.63), então, o escutismo contribuiu decisivamente para a minha visão sobre a escola, para a construção do quadro concetual relativo à educação que está subjacente à minha atuação. Esta conceção de educação não é, contudo, meramente intelectual uma vez que, contrariamente ao que acontece na educação formal, nasceu de uma abordagem holística da formação, na linha daquilo a que Whitaker (1999) se refere quando fala de um “currículo para o ser”. Dado que, segundo o mesmo autor, “Liderar outros, significa sobretudo gerir o nosso próprio ser exercitando as múltiplas inteligências” (p.94). A metodologia do escutismo, baseada no apelo sistemático à reflexão e à tomada de decisões com base em valores éticos, potenciou o meu autoconhecimento e a minha capacidade de me pensar. Esta capacidade para conhecer as minhas motivações mais profundas que correspondem a “uma necessidade profunda de sentido, de integridade e crescimento pessoal” é o núcleo de um novo tipo de inteligência, a inteligência espiritual, avançado por Zohar e Marshall (2004), que é aquela

com que lidamos e resolvemos problemas de sentido e valor, a inteligência com que podemos colocar as nossas ações e as nossas vidas num contexto gerador de um sentido mais vasto e mais rico, (...) com que podemos inferir que uma determinada rota ou ação (...) tem mais sentido que qualquer outra. (Zohar e Marshall, 2004, p.16)

Ao longo de todo o meu percurso foi então fazendo sentido para mim a necessidade de uma liderança como “poder para” ao invés de uma liderança como “poder sobre” na linha de uma “liderança gradualmente encarada como um processo de habilitação

e melhoramento.” Esta visão que o autor refere como sendo uma mudança de paradigma, baseia-se na “adoção de uma crença inovadora na criatividade e potencial humano, bem como nas capacidades inatas que cada indivíduo possui para ativar as suas competências, energia e empenhamento” (Whitaker, 1999, p.108). A liderança implica, assim, um processo de transformação, capaz de desbloquear o potencial contido em cada ser humano, o que transforma a liderança numa atividade relacionada com a delegação de poderes e ainda na capacidade de incutir nos seus colaboradores a noção de bem comum em prol dos objetivos do grupo.

As competências do foro da inteligência emocional são para isso igualmente relevantes, dado que o líder deve ter a capacidade de criar ambientes emocionais que estimulem as inovações criativas, propiciadores de relações afáveis entre todos quantos fazem parte da organização.

A possibilidade que tive de desenvolver projetos em grupo, a diversidade de situações que era desafiada a enfrentar em conjunto, e o espírito de grupo que estava sempre presente, desenvolveram em mim, a par da autoconfiança, um profundo sentido do outro e, sobretudo, permitiram-me o treino da prática de liderança ao longo do meu crescimento.

Se consigo identificar na minha personalidade uma inata predisposição para ser líder, também é verdade que considero que ninguém nasce líder. A capacidade para a liderança desenvolve-se num contexto adequado, propiciador de um conjunto de competências, onde os liderados se poderão transformar em líderes, em determinados contextos e/ou desde que bem orientados pelos seus líderes.

Desde o surgimento do termo liderança no domínio da Psicologia Social que são inúmeras as suas definições, sendo que todas elas relacionam liderança com habilidade, motivação e aptidão na condução de alguém, com vista à realização de metas comuns, para o que são assinaladas por John Adair como sendo características comuns – direção, inspiração, constituição de equipas, exemplo e aceitação (Adair, 1987). Mas, particularmente, em todas elas, é apontado um conjunto de competências que se referem a atitudes e valores comuns, como as que são mencionadas por Glanz (2003) – coragem, imparcialidade, empatia, capacidade judiciativa, entusiasmo, humildade e imaginação.

O papel de líder é um desafio constante. “A liderança eficiente exige uma sensibilidade quase heróica em relação aos mundos interiores dos colegas.” (Whitaker, 1999). Temos que manter um equilíbrio adequado entre a preocupação com os objetivos e a consideração pelas pessoas, o que por vezes se torna desgastante, sem nunca deixar de ser recompensador.

Tenho consciência que todos os participantes na vida escolar podem ser encarados como potenciais fontes de poder no processo de mudança e desenvolvimento. A liderança torna-se, pois, mais um processo de ativação e estimulação do que um processo de controlo e regulamentação.

Acredito que a liderança é uma responsabilidade partilhada que capitaliza as qualidades únicas dos responsáveis educacionais, possuidores de atributos específicos capazes de contribuir para a melhoria na organização escolar. Todas as pessoas são capazes de algum tipo de liderança, em determinada situação.

No desempenho das minhas funções como diretora, houve alturas muito difíceis em que coloquei tudo em causa. Constantes alterações à legislação fazem-nos questionar se somos meros fantoches, paus mandados de uma tutela que às vezes mais parece que apenas quer deixar a sua marca, sem se preocupar com a forma como essas mudanças marcam os alunos, os professores e toda a comunidade educativa. A autonomia, de que tanto se fala, serve apenas para resolver problemas que a tutela não consegue solucionar.

Felizmente, há outros momentos em que sentimos que tudo vale a pena e que estamos no bom caminho no cumprimento desta missão. Por isso, não esqueço como lema desta minha “navegação” os versos de Fernando Pessoa:

“Será que vale a pena?

Tudo vale a pena, se a alma não é pequena!

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,

Mas nele é que espelhou o céu!” (Pessoa, 1934, p.64).

Liderar não é tarefa fácil, antes pelo contrário! Liderança exige paciência, disciplina, humildade, respeito e compromisso, pois implica gerir um leque muito diversificado de pessoas com crenças e valores próprios.

A liderança não é um estado final ao qual se chega, deve ser conquistado todos os dias e deve ser inspirador para levar outros a transcender os seus interesses para bem da organização. Termino, por isso, com as palavras de Prahalad:

“Os líderes precisam ter uma saudável quantidade de humildade, coragem e humanidade. A humildade é útil nos momentos de sucesso. A coragem, nos de fracasso. A humanidade, em todos os momentos” (C.K. Prahalad, professor da Universidade de Michigan).

2. SITUAÇÃO PROBLEMA

2.1. Identificação e definição do problema

Ciente da interdependência das diferentes variáveis influentes na estrutura da organização escolar, e mediante a prática reflexiva que tem caracterizado o seu perfil como líder, a investigadora/diretora tem desenvolvido particular atenção aos fatores facilitadores da melhoria da escola, mas também aos constrangimentos que a bloqueiam.

Se bem que as práticas de liderança se tenham traduzido em ganhos significativos tanto na gestão de recursos, como no grau de envolvimento e auto motivação por parte dos diferentes setores da comunidade educativa, identificam-se algumas dificuldades que entendemos poderem ainda ser minimizadas.

A acrescer aos habituais condicionalismos inerentes à estrutura da organização escolar, as novas exigências decorrentes da rápida transformação da sociedade, o aumento de tarefas profissionais e a pressão exercida pela tutela relativamente aos resultados, têm gerado constrangimentos à ação dos professores nos seus esforços pela promoção do sucesso escolar, subtraindo qualidade à sua prática pedagógica e acentuando o seu isolamento profissional. Os professores sentem-se compelidos a cumprir programas e a gerir o seu tempo de modo a executarem as inúmeras tarefas a que estão obrigados, faltando-lhes a disponibilidade necessária à reflexão partilhada e ao aprofundamento das questões que os novos desafios lhes colocam.

Por seu lado, os alunos, expostos a um sem número de estímulos facultados pelas novas tecnologias, ao mesmo tempo que lhes é sonogado tempo de qualidade relacional com os seus pais ou para outras vivências enriquecedoras da sua formação, manifestam um menor interesse pela aprendizagem e alguma apatia pela vida escolar.

E os alunos que apresentam insucesso escolar fazem invariavelmente parte de famílias em dificuldades, dificuldades que podem ser de carácter conjuntural ou de carácter mais persistente, em famílias fragilizadas.

Os pais, no geral, manifestam interesse pela vida escolar dos seus filhos estabelecendo, com alguma frequência, contacto com os responsáveis da escola, e estão organizados em associações. No entanto, se bem que o aumento da sua participação na vida da escola se refletiu numa ligeira melhoria na motivação dos alunos e no seu desempenho académico, trouxe também um maior conhecimento das dificuldades no exercício das suas competências parentais, manifestadas muitas vezes por eles próprios. Apesar do interesse que a generalidade dos pais demonstra na evolução escolar dos seus filhos, a verdade é que existem dificuldades ao nível da comunicação na família e do

conhecimento de processos de apoio e acompanhamento escolar, que bloqueiam os seus esforços e se repercutem na diminuição do sucesso educativo.

A necessidade de espaços para a reflexão conjunta das práticas pedagógicas e do aprofundamento de conhecimentos por parte dos professores, a necessidade de um maior conhecimento mútuo e de espaços de encontro entre os diferentes agentes educativos para uma maior ação concertada entre si, a necessidade de encontrar novos processos de participação dos alunos e de promover o sucesso escolar dos que apresentam menor vínculo à escola e, ainda, a necessidade de usar novas estratégias na área do desempenho parental e da responsabilidade social, são genericamente reconhecidas e confirmadas pelos dados desta investigação.

Estas necessidades, percecionadas pela diretora na sua prática diária, juntamente com os dados resultantes da análise dos dados apresentados no Relatório da Inspeção Geral da Educação (2010) e do Relatório de Autoavaliação (2013) realizado pela equipa de autoavaliação do próprio Agrupamento de Escolas, são a base do Plano de Melhoria que se pretende delinear, estratégia através da qual se pretende dar resposta à necessidade de melhorar a sua prática de liderança no sentido de promover uma melhoria sustentável, não descurando nenhuma das vertentes que concorrem para um resultado positivo e eficaz no seio da comunidade escolar.

2.2. Justificação da escolha

A formação da investigadora permitiu-lhe alcançar um nível de consciência que se traduz na perceção do alcance dos seus atos enquanto diretora do Agrupamento. Na verdade, a liderança dos diretores é um fator de primeira ordem na melhoria da educação, uma vez que “a liderança da escola surge como a chave para a melhoria do sistema escolar, devendo os líderes escolares trabalhar em função de um propósito moral, ou seja, para o bem comum.” (Fullan & Hargreaves, 2001).

A noção de que a capacidade da organização escolar, 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, 2012, p. 11), levou a investigadora a colocar a questão de como melhorar a sua prática de liderança na instituição escolar que dirige.

Daí que, apesar dos dados recolhidos e analisados apontarem o domínio da liderança como consensualmente muito bom – mas simultaneamente indiciarem a persistência (existência) de dificuldades no Agrupamento –, se mantenha a pertinência da intenção da investigadora em redesenhar (impulsionar) o seu desempenho como diretora.

De acordo com a análise dos dados, se excetuarmos os itens de carácter funcional/operacional, como a segurança e manutenção dos espaços ou equipamentos, todos os aspetos a melhorar estão essencialmente ligados aos resultados escolares, ao défice de reflexão e trabalho colaborativo entre professores e à questão da indisciplina, aspetos que, pela complexidade das variáveis que para eles confluem, exigem uma intervenção global e estruturante.

A experiência dos últimos anos de boas práticas, em escolas com contextos diversos, evidencia a relevância da cultura organizacional de escola na qualidade dos processos educativos e dos resultados escolares.

Na verdade, a ineficácia das mudanças planificadas externamente para melhorar a educação, bem como a burocratização e desmotivação resultantes do excesso de regulações e exigências externas, deixaram clara a necessidade de mobilizar a capacidade interna de mudança para reabilitar a melhoria da educação. “Neste contexto, as escolas necessitam de aprender a crescer, desenvolver-se e enfrentar as mudanças com dinâmicas laterais e autónomas, que possam devolver o protagonismo aos agentes e que por essa mesma razão possam ter um maior grau de responsabilidade” (Bolívar, 2012, p. 9).

A par da criação das condições objetivas para a reflexão partilhada, para o trabalho colaborativo e para a formação de todos os agentes educativos, entendemos que o estilo

deverá ser mantido, pois só a criação de um clima promotor de um maior envolvimento de todos, que apele ao valor único do contributo de cada um (compromisso/ responsabilidade/ organização), pode desenvolver a cultura da escola e assegurar uma melhoria sustentada.

É ao líder que cabe esta tarefa – criar condições para o crescimento e desenvolvimento humanos, fomentando culturas de colaboração construídas em torno da delegação pessoal de poderes e do envolvimento ativo de todos os agentes educativos, para que a escola se torne uma autêntica organização de aprendizagem. “As dimensões-chave de uma organização (liderança, cultura, estrutura, sistemas de informação, etc.) convertem-se num objeto de melhoria para incrementar a sua eficácia” (Bolívar, 2012, p.29).

Se “o diretor, enquanto símbolo da colaboração, é um dos elementos-chave fundamentais da formação e da reforma da cultura de uma escola” Fullan & Hargreaves (2001) o seu compromisso permanente com a melhoria será assim encarado como um processo coletivo, partilhado e democrático.

À medida que um sistema centralizado e cada vez mais burocratizado se torna mais rígido, é obrigatório que cada escola tenha a coragem e a convicção para planear aquilo que, de facto, acredita serem os melhores interesses dos alunos, pais e comunidade. (Whitaker, 2009, p.16)

É este o pressuposto em que assenta este trabalho de projeto, pois acreditamos que o plano de melhoria que a investigadora se propõe aplicar é a melhor forma de responder aos desafios que atualmente se colocam à instituição escolar que lidera. Reafirmando o seu estilo de liderança, apresenta, no entanto, novas propostas para o desenvolvimento do trabalho partilhado e da aprendizagem organizacional, em que líderes, professores, assistentes, pais e parceiros possam dedicar tempo a uma formação adequada às suas necessidades, à reflexão e ao planeamento, como forma de desenvolver as suas próprias capacidades, lidar com a mudança e fortalecer a cultura organizacional.

Para tal, procedemos à revisão da literatura sobre organização escolar, melhoria e liderança, de forma a enquadrar o conceito de liderança e a sua relevância para a melhoria da organização escolar, e assim aprofundar a reflexão e orientar o pensamento e a ação.

3. QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Apresentam-se, de seguida, as questões e objetivos que orientarão a leitura e compreensão do presente trabalho de projeto.

3.1. Questão de partida

Como podem os líderes promover a melhoria na organização escolar?

3.2. Subquestões

- a) Que tipo de organização é a escola?
- b) Qual a importância da cultura organizacional na melhoria?
- c) Qual o papel da liderança na melhoria da organização escolar?
- d) Quais são as opções que a liderança deve tomar para promover a melhoria escolar?

3.3. Objetivo geral

Apresentar formas da liderança promover a melhoria da organização escolar.

3.4. Objetivos específicos

- a) Caracterizar a escola como organização.
- b) Analisar a importância da cultura organizacional na melhoria.
- c) Aferir qual o papel da liderança na melhoria da organização escolar.
- d) Apresentar formas de atuação da liderança que conduzam à melhoria escolar.

Palavras - chave: organização escolar, melhoria, liderança.

PARTE II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Importa refletir sobre a organização e a cultura escolares, tendo em vista uma melhor preparação para o exercício de funções de gestão pedagógica e administrativa, orientadas para o cumprimento da missão da escola nas diferentes funções que lhe estão cometidas.

À semelhança de uma organização empresarial, o estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p.55), sem esquecer a sua identidade e individualidade.

Embora existam algumas diferenças significativas entre escolas e empresas, não são ainda suficientes para que sejam encaradas como não organizações. Podemos considerar que as turmas e respetivos professores exibem as mesmas características de uma organização e que cada turma é uma unidade específica e complexa, no interior de uma associação maior, possibilitando novas perspetivas de análise entre a abordagem micro (a sala de aula) e a abordagem macro (o sistema de ensino).

É consensual entre os investigadores a assunção de que a Escola possui um conjunto de características que a qualificam como uma organização pois, à semelhança de outras organizações, é composta por indivíduos (ou grupos) que desempenham diferentes papéis e cuja ação é orientada para uma determinada finalidade. As escolas são organizações, têm vida própria, têm os seus diversos atores, têm a sua própria história, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, um e outro mutantes.

Em primeiro lugar, não podemos deixar de sublinhar que sendo a Escola uma organização onde diversos grupos interagem, esta tem de ser pensada como um sistema, como um todo que, para funcionar, necessita de preservar uma certa forma de equilíbrio entre as diferentes partes que o integram. Em segundo lugar, qualquer organização tem de se pensar também como fazendo parte do ambiente que a rodeia, que está em constante mutação e em constante desenvolvimento e, por isso, uma das suas finalidades deve passar não só pelo acompanhamento, mas também pela detonação desse desenvolvimento. (Nunes¹, 2000, p. 239-40)

Nas duas últimas décadas de investigação, os investigadores voltaram a sua atenção para a Escola como instituição e posteriormente para as escolas como organizações, no sentido de compreender a organização escolar reconhecendo-a com um

¹ Nunes, A. “O Projeto Educativo de Escola no Projeto de uma Escola Aprendiz” in COSTA, J. A. (2000) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 239-247.

objeto de estudo específico, com uma realidade própria que precisa ser redescoberta, compreendida e explicada por todos aqueles que trabalham no campo educativo.

Compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social, artificialmente construída, e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente e do trabalho discente, etc. (Lima, 2011, p.15)

A escola passa a ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de organização, com normas, valores, comportamentos, finalidades e um “sentir” próprios. De igual modo, é visível uma maior preocupação em compreender e analisar a especificidade da territorialidade espacial, social e cultural de cada organização escolar e a sua relação com a comunidade em que se insere. A escola não é vista como uma organização meramente reprodutora mas sim como uma potencial transformadora.

Os elementos da escola como organização e respetiva cultura organizacional têm que ser equacionados na sua interioridade mas também nas relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspetos centrais na análise da cultura organizacional das escolas.

No âmbito do estudo da organização escolar, destacam-se determinadas dimensões organizacionais, nomeadamente a cultura organizacional que abordaremos ainda neste capítulo e a liderança que analisaremos num outro.

1.1. Imagens organizacionais da escola

De acordo com Lima (2011), a necessária salvaguarda, em termos de estudo, das especificidades educacionais e da sua historicidade não é incompatível com abordagens teóricas de análise das organizações. O recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações é imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa.

A complexidade do processo de estudo das conceções organizacionais de escola advém do facto de não se poder liminarmente fazer corresponder uma determinada conceção a apenas uma imagem ou metáfora e, muito menos a um modelo teórico de análise ou a um paradigma. As metáforas organizacionais revelam-se recursos incontornáveis no estudo das conceções

organizacionais de escola e na compreensão da escola como organização educativa. (Lima, 2011, p.21)

Costa (1996) propõe seis distintos modos de perspetivar a organização escolar que apelidamos de imagens organizacionais da escola: a escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como democracia; a escola como arena política; a escola como anarquia e a escola como cultura. Deveremos considerá-las como perspetivas complementares da escola como organização.

1.1.1.A escola como empresa

Ao defender a escola como empresa parte-se da premissa que esta é uma organização promotora de serviços, beneficiadora do público que tem com ela contacto direto, com quem (e para quem) os seus membros trabalham. Será, em resumo, uma organização cuja função básica é servir os seus clientes.

A escola/empresa de tipo taylorista apresenta as seguintes características:

- Uniformidade curricular: os mesmos conteúdos programáticos são obrigatórios para todos os alunos;
- Metodologias dirigidas para o ensino coletivo: métodos de ensino uniformizados, com predomínio para a lição magistral;
- Agrupamentos rígidos de alunos: procura-se a constituição de agrupamentos homogéneos de alunos com base quer na idade cronológica, quer no nível de instrução, de modo a conseguirem-se turmas de iguais;
- Posicionamento insular dos professores: como na produção industrial em cadeia, cada professor molda durante um período de tempo (ano, hora) uma faceta do produto (aluno) e envia-o para outro professor, retomando o processo com outro produto;
- Escassez de recursos materiais: pouca diversificação e utilização de materiais didáticos;
- Uniformidade na organização dos espaços educativos: a mesma localização das salas, o mesmo corredor, a mesma disposição das mesas e dos alunos nas salas (independentemente da diversidade de países e de culturas);
- Uniformidade de horários: divididos ao minuto, os dias mantêm-se inalteráveis depois de previamente e devidamente planeados para todo o ano letivo;
- Avaliação descontínua: realização periódica de provas ou exames (de preferência escritos) com base nos conteúdos adquiridos, que decidem da transição ou retenção do aluno;

- Formalismo do cumprimento das normas: o professor é um agente de manutenção da disciplina a qual não decorre do desenrolar das atividades de aprendizagem mas assume-se como condição prévia a estas;

- Direção unipessoal: organização hierárquica e centralizada da escola na figura do diretor que, velando pelo cumprimento das normas e disposições da administração central, decide sobre todos os aspetos da vida escolar;

- Insuficientes relações com a comunidade: escola fechada ao meio não permitindo a interferência dos membros da comunidade exterior nas questões escolares.

Muitos comparam a escola a uma complexa empresa cujo produto a obter é o sucesso escolar e educativo dos alunos. No entanto, há que ter em conta que, como refere Formosinho², “o aluno não é um cliente” já que pode não ser livre de frequentar a escola, não tem influência no produto que lhe é fornecido e é até um membro da organização, situação que acumula com a de beneficiário.

1.1.2. A Escola como burocracia

O modelo burocrático de Weber parte da pressuposição de que o comportamento dos membros da organização é perfeitamente previsível: todos os funcionários deverão comportar-se de acordo com as normas e regulamentos da organização, a fim de que esta atinja a máxima eficiência possível. Aparentemente, Weber não previu nenhuma diferenciação no comportamento humano dentro da organização. Antes, pelo contrário, a burocracia parece assentar numa visão padronizada do comportamento humano.

A escola como burocracia tem um carácter formal, pois a sua atividade decorre de normas racionais legais, escritas e exaustivas, que definem exatamente as relações de mando e subordinação e distribuem as atividades de forma sistemática, tendo em vista os fins visados. As regras, decisões e atos administrativos são formulados e registados por escrito, para que se economizem esforços, se assegure uma interpretação sistemática e se possibilite a padronização.

Podemos apontar como principais características da escola burocrática:

- Centralização das decisões no ministério da educação, traduzida na diminuição de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;

- Regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;

- Revisibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa;

² Cf. João Formosinho, na sua comunicação intitulada “A avaliação dos professores. Uma perspetiva organizacional”, para o Seminário «Estatuto da carreira docente e avaliação dos professores», organizado pela Federação Nacional dos Sindicatos de Professores, no Porto, em março de 1987.

- Normalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino;
- Obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivo);
- Comportamentos estandardizados e rotineiros com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;
- Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- Pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações;
- Conceção burocrática da função docente.

A administração burocrática é realizada sem consideração a pessoas. O poder de cada indivíduo é impessoal e deriva da norma que cria o cargo.

O impacto da estrutura organizacional burocrática sobre o indivíduo provoca uma extrema limitação na sua espontaneidade e liberdade pessoal, contribuindo para a incapacidade de compreender o significado de suas próprias atividades dentro da organização como um todo.

1.1.3. A escola como democracia

Este modelo organizacional vai, contrariamente às imagens anteriormente referidas (empresa e burocracia), prestar menos atenção à dimensão formal e estrutural das organizações e focar-se sobre o comportamento das pessoas em grupo, do homem como ser social e não como uma máquina.

A imagem democrática da escola apresenta como base a teoria das relações humanas ao valorizar as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual da organização, os fenómenos de cooperação e participação, a satisfação e realização dos trabalhadores.

Na opinião de Costa (1996), a imagem de escola enquanto democracia, tem sido um dos lugares mais comuns do discurso educacional português das últimas décadas. A sua utilização generalizada em determinados momentos, como pós 25 de abril, poderá justificar-se pelo facto de se tratar de uma imagem que com facilidade se transforma em modelo normativo.

Numa Escola Democrática serão visíveis as seguintes características:

- Desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
- Utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;

- Valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal;

- Incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a “correção” dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais);

- Visão harmoniosa e consensual da organização;

- Desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

A imagem da escola como democracia propõe uma conceção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam.

A escola democrática apresenta-se como um meio para a concretização de uma instância educativa que favoreça e oriente o desenvolvimento pleno do indivíduo de forma que este esteja apto a acompanhar o atual mundo em mudança e se torne um ator social enquanto construtor e produtor de mudanças que contribuam para a alteração da realidade social na qual se insere.

Apple & Beane (1995-2000) defendem que “o currículo democrático convida os jovens a abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem um papel ativo de construtores de significados.”

Segundo Lima (2000), na obra *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*, a escola democrática é uma “construção (...) jamais terminada” (p. 50) e somente edificável em «co-construção» (p. 42), justificando-se, desta forma, a necessidade de uma educação crítica que tenha como pressupostos a participação ativa, a discussão e o diálogo. A escola deve promover uma educação para a decisão e para a responsabilidade social na formação de sujeitos capazes de intervir na realidade e não serem apenas “objeto da História” (Freire, 1996, p.46).

Desta forma, os princípios básicos para a concretização da democracia da escola identificados por Lima (2000) - participação e descentralização - implicam autonomia num contexto de democracia participativa.

Santos Guerra (2002) reconhece a escola em si mesma como uma comunidade democrática e que, por conseguinte, se deve transformar num modo excelente de modificar a sociedade. “Cultivar a sensibilidade, avivar a reflexão e pôr em marcha princípios de intervenção coerentes com o respeito pela diversidade é fundamental para desenvolver e aperfeiçoar a democracia na escola” (Santos Guerra, 2002, p.35).

1.1.4. A escola como arena política

Os defensores deste modelo organizacional, recusando quer a racionalidade e a previsibilidade das imagens empresarial e burocrática, quer a visão consensual da perspetiva democrática, apontam determinados indicadores que caracterizam os modelos políticos de organização, dos quais destacamos:

- A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macrossociais;
- Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;
- Os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional;
- As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;
- Interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

A análise micropolítica será a perspetiva metodológica mais adequada ao estudo das organizações entendidas como arenas políticas visto que, no seu interior, a tomada de decisões decorre num contexto de processos de confrontação e negociação tendo por base os interesses divergentes e as estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos.

Os indivíduos são valorizados e a instituição como unidade é posta em segundo lugar. Segundo esta perspetiva, devemos nos concentrar nas pessoas para compreendermos as escolas. A diversidade de interesses inerentes aos vários grupos que compõem a organização escolar traduz-se, na hora da decisão, em situações de conflito o que é encarado como inevitável e normal, sendo mesmo benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional.

1.1.5. A escola como anarquia

Esta perspetiva organizacional apresenta um elevado grau de desvinculação relativamente aos aspetos prescritivos ou normativos, sendo que o conceito de anarquia surge como uma metáfora que permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares e entre as quais se apontam as seguintes:

- A escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;
- O seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
- A tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias;
- Um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos pouco unidos e fragmentados;
- As organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e ambiguidade organizacionais;
- Diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes e pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico.

Cohen, March e Olsen (1972) consideram a escola como anarquia organizada, quando se evidenciam as seguintes características:

- Objetivos problemáticos: as preferências e os objetivos da organização são inconsistentes, vagos e mal definidos, assemelhando-se a uma coleção de ideias soltas e desagregadas;
- Tecnologias pouco claras: os processos utilizados na atividade organizacional são pouco claros, decorrem, diversas vezes, de procedimentos improvisados ou na sequência de situações de tentativa e erro, não sendo geralmente percebidos pelos respetivos membros;
- Participação fluida: existe uma mudança constante na forma, no tempo e na importância que os atores dedicam à participação nos diferentes contextos organizacionais

fazendo com que os espaços de decisão vejam regularmente alterada a sua composição real.

Os teóricos da anarquia organizada desenvolveram um modelo explicativo do processo de tomada de decisões nas organizações que denominaram de “modelo de caixote do lixo” (*garbage can*). De acordo com esta perspetiva, a tomada de decisões não segue os processos da sequencialidade lógica (do tipo da causalidade linear: problema objetivos – estratégias – negociação - decisão) mas decorre no interior de um contexto situacional onde é notória a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias e onde confluem e se misturam desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha.

Por outro lado e de acordo com a perspetiva de Weick (1976), as escolas são *loosely coupled*, ou seja, são organizações debilmente ligadas já que, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma ligação frágil ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria.

Torna-se, pois, crucial questionar e averiguar de que forma os líderes escolares poderão manter as suas organizações unidas e de que meios se poderão valer para aumentar essa coesão.

Perante este problema, Meyer & Rowan (1992) avançam com aquilo que denominam “lógica de confiança” (*the logic of confidence*), a qual pressupõe que cada indivíduo confia, tem boa fé na competência e no trabalho dos outros:

Esta é a lógica de confiança. As partes atribuem umas às outras o pressuposto tomado por adquirido, de boa fé, de que a outra está, de facto, a levar a cabo a atividade que lhe está definida. A comunidade tem confiança no conselho escolar, que tem confiança no diretor, o qual confia nos professores. Nenhuma destas pessoas pode afirmar o que a outra faz ou produz, mas o desempenho da sua atividade requer que tenham confiança umas nas outras. (Meyer & Rowan, 1992³ p. 90)

1.1.6. A escola como cultura

Os defensores desta perspetiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam

³ Meyer & Rowan, 1992 citado in COSTA, J. A. (1996) *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA, pp. 89-107.

o seu objeto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas e subjetivas do seu funcionamento.

A escola não só é diferente das outras organizações, também cada escola é diferente de qualquer outra escola. A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura, a qual se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças e cerimónias.

É possível dizer que a “cultura de escola” corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc. (Barroso, 2005, p.56)

A cultura organizacional é aquilo que torna as organizações únicas. Poderemos considerar como elementos da cultura organizacional o comportamento, as relações, as atitudes e valores, os quais irão caracterizar a “personalidade” da organização, ou seja, a sua cultura dominante. Quando esses valores são fortemente partilhados por todos os seus membros assumindo um forte compromisso com os mesmos, mais forte será a cultura dessa organização, levando à coesão e lealdade com a organização.

O clima organizacional é o que influencia o profissional a sentir-se mais ou menos à vontade para permanecer, interagir e realizar no contexto em que está inserido.

Os defensores da escola como cultura afirmam que a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas mais bem-sucedidas serão, à partida, aquelas em que predomina uma cultura entre os seus membros (identidade e valores partilhados).

1.2. Outras conceções de escola

Segundo Nóvoa (1992), depois de uma perspetiva tradicional que privilegiava ora o nível micro da sala de aula, ora o nível macro do sistema educativo, emergiu uma sociologia das organizações escolares que se propõe optar por um nível “mezzo” de compreensão e de intervenção.

Os processos de mudança, inovação e melhoria educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana. É no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Há, pois, uma maior preocupação em criar condições para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança.

Num mundo em mudança, a escola deve estruturar-se, de modo a não apenas conseguir sobreviver nesta era pós-moderna, mas essencialmente a viver nela, justificando-se, para tal, um forte investimento na inovação, pois a mudança é vista como algo inevitável. O propósito final da educação deverá criar “uma sociedade que aprende, logo, um mundo que aprende” (Fullan, 2002, p.153).

Neste campo, e a um nível mais básico, escolas e empresas apresentam pontos em comum:

as escolas e as empresas são equivalentes, isto porque, na dita sociedade do conhecimento, ambas têm de se transformar em organizações de aprendizagem, caso contrário jamais serão capazes de sobreviver. Assim, os líderes empresariais e educativos enfrentam desafios semelhantes – como cultivar e manter a aprendizagem perante uma mudança tão complexa e rápida. (Fullan, 2003, p.9)

Neste sentido, Hargreaves (1998, p.22) defende que a “aprendizagem será o recurso mais importante para a renovação das organizações nesta era pós-moderna”.

À escola exige-se que se assuma como a chave da mudança, um local estratégico de mudança, aprendizagem e melhoria, visto que a maior parte das reformas educativas têm falhado os seus propósitos.

De facto, a partir da década de oitenta, quando emergem as perspetivas que reivindicam e mostram que a escola influencia a qualidade da educação prestada, são investigadas, e consideradas como estratégias privilegiadas de melhoria, todas aquelas que contribuam para potencializar a escola como unidade básica: o trabalho de equipa em torno de um projeto comum, o desenvolvimento curricular baseado na escola, as oportunidades de desenvolvimento profissional e formação baseadas na escola.

Nas palavras de Santos Guerra (2001, p.27), é um facto que “todas as escolas se assemelham entre si e que todas as escolas diferem de forma espetacular. Ou seja, é simultaneamente verdade afirmar que todas são iguais e, ao mesmo tempo, diferentes”. Neste sentido, a escola possui uma identidade própria, uma singularidade, que a distingue de outras. Para além disso, a escola é uma instituição diferente de outro tipo de instituições, a referência da sua identidade está na sua especialização, a de ser um lugar de aprendizagem sistemática.

As conceções e imagens organizacionais de escola de tipo mecanicista ou organicista contrastam com a influência atualmente exercida por abordagens e movimentos como o das escolas eficazes, boas escolas, escolas em melhoria ou escola aprendente.

É bem visível a influência de perspetivas e discursos políticos e normativos mais gerais, sobre o sistema educativo e as escolas, onde surgem novos tópicos e novas categorias, ainda há poucos anos de circulação restrita: a escola como "organização complexa", "a cultura de escola" e o "clima da escola", a "liderança", a "escola como anarquia organizada", a "escola como centro das políticas educativas", a "territorialização das políticas educativas", as "escolas eficazes", a "avaliação da qualidade e do desempenho da escola", a "autonomia da escola", o "projeto educativo", entre muitas outras. (Lima, 2011, p.36)

No campo educativo, o debate acerca da eficácia e da melhoria da escola está na ordem do dia, surgindo, nestas últimas décadas, movimentos que têm procurado investigar os fatores que favorecem os resultados dos alunos, assim como os modos de os desenvolver na escola. Visto estes movimentos/abordagens estarem intimamente relacionados com a melhoria das escolas, serão alvo de uma maior e aprofundada análise num capítulo subsequente deste enquadramento teórico.

1.3. Clima e cultura organizacional da escola

A maior visibilidade social da escola enquanto organização e, consequentemente, este acréscimo de pertinência do seu estudo, está na origem, igualmente, do desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais de escola.

É evidente o crescente interesse sobre a cultura organizacional, na perspetiva de uma possível explicação para o sucesso e insucesso das organizações e sua implicação na motivação e desempenho dos seus colaboradores, de modo a promover a eficácia e a melhoria das mesmas. A crença de que a cultura das organizações é fundamental para o seu sucesso e que essas mesmas organizações são muito mais do que simples recursos financeiros, estruturas físicas, equipamentos, normas e procedimentos é partilhada por muitos autores e por isso é, neste capítulo, alvo de redobrada atenção.

Conforme referem os autores Lima, Silva, Torres, Sá e Estevão (2011), a tendência centralista e burocrática do sistema administrativo da educação em Portugal configura um quadro de constrangimentos historicamente consolidados focalizando-se muitas vezes apenas nos aspetos reprodutivos da escola. Face a este facto preocupante, a cultura organizacional constitui-se como um ambiente facilitador de participação, construção e de produção (versus reprodução).

a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de fatores, de que a estrutura também faz parte. Faz sentido, então, designar a cultura de organizacional justamente pelo facto de no seu processo de construção histórica confluírem um conjunto de fatores regulados por referência aos constrangimentos e possibilidades de um determinado contexto organizacional. (Lima, Silva, Torres, Sá & Estevão, 2011, p.115)

Lima (2011) distingue dois cenários culturais teoricamente diferenciados: o cenário de uma *cultura escolar* e o cenário da *cultura organizacional escolar*:

Enquanto a categoria *cultura escolar* resulta da pressuposição básica de uma relação de continuidade e isomorfismo entre as orientações normativas e culturais e os contextos de ação concretos, a *cultura organizacional escolar* pretende evocar a importância dos contextos endógenos de ação no processo de construção da cultura organizacional. (Lima, 2011, p.144)

O autor alerta para a diferença entre um cenário marcado por comportamentos convergentes e reprodutivos da ordem prescritiva, fiéis às estruturas e regras formais e dimensões culturais historicamente institucionalizadas relativamente comuns, generalizáveis a todas as escolas (*cultura escolar*), e um outro cenário em que estas normas e valores nascem “a partir da interação humana não estruturada, desordenada, aleatória e fluída (*cultura organizacional escolar*)”. (Lima, 2011, p.145)

Nas escolas, a cultura organizacional deve ser analisada a dois níveis. No primeiro, encontramos a cultura de gestão (planos e tomada de decisões) e, no segundo, a cultura de sala de aula (aglomerado de valores e comportamentos que afetam o sucesso dos alunos), sendo essencial que exista compatibilidade entre os dois.

A noção de cultura organizacional tem vindo a percorrer a investigação da realidade escolar, surgindo geralmente associada às questões da eficácia, da qualidade e da excelência escolar. O movimento das escolas eficazes veio, assim, nos últimos tempos encontrar nas investigações sobre a cultura organizacional um dos mais fortes aliados e nos conceitos de qualidade e de excelência algumas das suas mais utilizadas bandeiras. “As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo “ (Costa, 1996, p.131).

1.4. A cultura organizacional da escola e a problemática da conflituosidade

A escola, sendo uma organização com muitas especificidades, como o corporativismo, pela sua relação com as finalidades educativas da sociedade através das políticas educativas, são sedes de conflitos próprios e da sociedade em geral, não apenas no que se refere a espaços físicos, mas principalmente no que tem a ver com a organização.

Jares (2002) considera que os conflitos são inerentes à própria natureza da instituição escolar tendo origem em várias razões:

A escola como organização é suscetível de ser explicada e organizada a partir de diferentes opções ideológicas e científicas, que podem entrar em choque e, deste modo, dar origem a uma ampla e variada gama de conflitos ideológico-científicos; (...) as práticas escolares quotidianas estão em permanente contacto com possíveis conflitos que têm que ver com o poder, quer de uma forma explícita, quer de uma forma oculta. (Jares, 2002, p.78)

O autor aponta ainda a escassa autonomia das escolas e dos professores no seu conjunto, a burocratização e a tendência gerencialista das direções das escolas como uma fonte de conflitos entre essa dimensão burocrática, vertical, e a educativa ou horizontal. Por outro lado, não podemos esquecer os conflitos derivados de causas relacionadas com a autoestima, segurança/insegurança pessoal ou deficiente comunicação que são comuns nas escolas, estimulados, sem dúvida, pela sua própria natureza e pela especificidade da função educativa.

No entanto, o conflito pode ser encarado de uma forma positiva, como instrumento essencial à transformação das estruturas organizativas. Pode, em relação à vida organizativa da escola, favorecer e estimular: os processos de análise e reflexão sobre a nossa própria prática educativa, os processos de diálogo e comunicação, a responsabilidade organizativa, a participação dos membros da organização, a autoavaliação contínua da escola, a qualidade dos processos de decisão, as abordagens colaborativas da organização e da liderança educativa e, em última instância, poderá estimular a inovação e a mudança.

Encarar positivamente os conflitos pode estimular e favorecer o desenvolvimento organizativo das escolas, no sentido de possibilitar uma maior autonomia, um aprofundamento da democracia, um melhor desenvolvimento profissional e uma maior sensibilidade à problemática social da escola e do seu meio envolvente. (Jares, 2002, p.85)

Uma marca distintiva da cultura organizacional é a tendência para a turbulência nas organizações. A mudança tem surgido nas escolas a uma taxa assustadoramente mais rápida do que a sua capacidade de adaptação a novos sistemas e procedimentos. Face ao estado atual da educação e às medidas puramente economicistas que têm sido implementadas, os professores estão a perder motivação, energia e entusiasmo.

É necessário que “as direções das escolas ajudem os seus colegas a desenvolverem um metabolismo psicológico suficientemente sólido para lidar com níveis cada vez mais elevados de desordem e incerteza. (...) Requer a capacidade de trabalhar ao nível pessoal e organizacional.” (Whitaker, 1999, p.21)

Nem sempre é possível dar respostas efetivas e simplistas a situações que, por si só, são complexas. É importante que as organizações façam face aos problemas, e que não os ignorem. Para que os esforços de melhoria tenham êxito, os problemas devem ser

vistos como algo natural, fenómenos previstos, embora requeiram técnicas de resolução de problemas e revisões regulares para tomar decisões. "O conflito é essencial para que os esforços de mudança tenham êxito", afirma Fullan (1993, p. 27).

Santos Guerra (2002) considera até ser "um erro antidemocrático ter como aspiração máxima evitar conflitos" (p.116). Há que explicitar os conflitos para que se possam apresentar abertamente e se abordem de forma partilhada. Muitos conflitos permitem compreender o que está a acontecer e conduzem à procura de soluções.

Por conseguinte, a focalização na pessoa e na escola como um todo será uma forma de assegurar que as soluções não são adotadas de modo parcelar ou descontextualizado.

Quando nos referimos e valorizamos a importância da cultura organizacional não a podemos encarar como algo imposto, totalmente uniforme ou homogéneo. A escola é uma organização muito complexa, e por isso tão rica, composta por muitos sujeitos, cada um dos quais com expectativas, valores, capacidades diferentes uns dos outros, o que poderá ser, por vezes, causa de conflitos.

Apesar disso, é importante continuar a proteger e a promover a individualidade de cada um. Como referem Fullan & Hargreaves (2001), "a individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva (Fullan & Hargreaves, 2001, p.81).

2. LIDERANÇA

A crescente atenção que tem sido dada à problemática da liderança das escolas, bem como as alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, têm exposto as escolas às exigências de uma proposta reguladora que, valorizando a autonomia e a necessidade de adoção de novas práticas de avaliação, atribuem novo peso, novas competências e maior responsabilidade aos órgãos de direção e de gestão intermédia dos estabelecimentos de ensino.

Uma das áreas temáticas possivelmente mais divulgadas pelos defensores dos modelos culturais é a da liderança, já que, analogamente ao que se passa com as empresas excelentes ou com as culturas fortes, também as escolas excelentes serão, à partida, aquelas que dispõem de líderes notáveis. Identificando liderança com influência, existem três dimensões essenciais do papel e das funções dos líderes enquanto gestores da cultura e do simbólico organizacional: a criação de uma visão que permita dotar a organização de uma identidade; a ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na organização e a personificação da identidade do grupo e da própria visão.

Cada vez mais se esbate a identificação da função de liderança exclusivamente no diretor, começando-se a abordar a questão de como a liderança pode ser efetivada através da estrutura de gestão a todos os níveis dentro da comunidade escolar. Este salto é acompanhado de uma mudança de pensamento a respeito do próprio conceito de liderança, com tendência crescente para abordagens que transformam e dão poderes a outros membros da equipa, em detrimento das abordagens ‘transacionais’ que tendem a sustentar conceitos tradicionais de hierarquia e controlo.

Neste aspeto, o líder ao centrar a sua ação nos colaboradores, com relações baseadas na liderança transformacional, incentivando os seguidores ativos e com pensamento crítico e independentes, promovendo a autogestão, a auto liderança e a criação de equipas autogeridas, poderá criar as dinâmicas conducentes ao estado, denominado por Rego (2009), de Qualidade Total, entendido como algo não estático e em constante movimento.

Liderar não é tarefa fácil. Pelo contrário, liderança exige paciência, disciplina, humildade, respeito e compromisso, pois passa por gerir pessoas dos mais diferentes tipos e feitios, com crenças e valores próprios.

Segundo Rego (1998), a liderança é um processo que integra líderes, seguidores e aspetos do contexto, existindo três aspetos que nunca poderão ser ignorados:

“a) Sem seguidores não há líderes.

b) Sem seguidores eficazes não há líderes eficazes.

c) Poucos são os líderes que não exercem, igualmente, o papel de seguidores” (Rego, 1998, p.423).

De facto, líderes e seguidores influenciam-se mutuamente e contribuem para a eficácia dos grupos e organizações.

Conforme apresentado por Cunha e Rego (2009), têm emergido propostas que indicam a necessidade de o líder ser íntegro, ético e respeitador, sugerindo a necessidade das organizações serem socialmente responsáveis com diversos *stakeholders* (predominantemente os colaboradores), e de os líderes atuarem ética e responsavelmente para que as suas empresas sejam elas próprias éticas.

Há uma crescente perspetiva segundo a qual os líderes eficazes são os que praticam uma liderança inclusiva, cultivam a competência do ouvir, focalizam-se nas necessidades, aspirações e valores dos seus colaboradores, atuam procurando estabelecer relações de confiança, ou seja, são autênticos. Respeitam os seus colaboradores, são de confiança e são íntegros.

Bilhim (2008) aborda estudos que procuraram diferenciar o líder carismático do não carismático e concluíram que há dois tipos de líder: o líder transaccional, que guia ou motiva os seus seguidores na direção das metas estabelecidas, clarificando o papel e as exigências das tarefas, através do reforço; o líder transformacional, que inspira cada um a transcender os seus interesses para bem da organização e obtém esforços adicionais para cumprimento das metas

A liderança transformacional visa a transformação do grupo liderado como um todo. Este tipo de liderança obriga a um comprometimento mútuo, permitindo, a todos os intervenientes, níveis elevados de motivação e moralidade, associando-se a valores finais como a liberdade ou a equidade. A liderança transaccional está mais vocacionada para o período de evolução lento da organização e de menor turbulência, enquanto a transformacional é mais apropriada a períodos da fundação e mudança das organizações.

2.1. Líderes e seguidores

As mudanças sociais, culturais e políticas dos últimos tempos levaram a que os sistemas educativos, através dos seus líderes, sentissem necessidade em responder, de forma diferente, à diversidade de seguidores e colaboradores, à emergência de maior satisfação no local de trabalho com vista a uma melhor resposta e realização pessoal e profissional. É neste contexto que temos assistido à descentralização dos sistemas

educativos valorizando-se cada vez mais práticas partilhadas e participadas baseadas em lideranças transformacionais.

Ainda que o processo de liderança seja um processo que deva integrar líderes, seguidores e aspetos do contexto, na maioria dos casos, coloca-se o enfoque nos líderes, minimizando o papel dos seguidores e esquecendo a influência mútua existente entre ambos, e o facto de que a sua existência apenas é possível em simultâneo.

Importa compreender o que é necessário para que os “não líderes” nas equipas ou organizações assumam, aprendam e consintam o ser liderado. Não interessam os investimentos em liderança se não se investir também nos valores de uma equipa ou organização.

Refletindo sobre o conceito de liderança, vimos que Carapeto e Fonseca (2006) referem que, apesar de não existir apenas um conceito universal, é unânime reconhecer que a liderança envolve um processo de condução de um grupo de pessoas, remetendo-nos para a habilidade de motivar e influenciar os liderados para que contribuam para os objetivos de uma organização.

Considerando o líder aquele que efetua o processo de liderança podemos afirmar: antecipando o futuro, acaba por possuir uma visão de longo prazo; focaliza-se nas pessoas, mais do que nas tarefas, motivando-os e inspirando-os a segui-lo; interessa-se pela eficácia; é inovador; sendo naturalmente propenso a correr riscos, por vezes opera fora das regras formalmente estabelecidas.

2.1.1. Teoria Troca Líder-Membro

Segundo a Teoria Troca Líder-Membro (TLM), apresentada por Rego (2009), os líderes não usam o mesmo relacionamento com os seus subordinados, definindo-se dois grupos diferenciados, ao nível do desempenho de tarefas, influência mútua, delegação de competências, partilha de informações e atribuição de recompensas, entre outras. Os grupos referidos, designados de *in-group* e *out-group*, encontram-se de facto em campos completamente opostos e a liderança exercida é de facto diferente: persuasiva e consultiva para o primeiro grupo e autoridade formal e poder coercitivo para o segundo grupo.

Nesta abordagem, os principais perigos residem no facto do estabelecimento de relações diferenciadas, atribuição de papéis considerados social e profissionalmente superiores e de maior visibilidade, que podem gerar conflitos entre os membros dos dois grupos, assim como gerar insatisfações entre os membros do *out-group*. Tais comportamentos por parte do líder, poderão prejudicar a organização, entendida como um

todo e, desta forma, gerar culturas de empresa completamente distintas, algumas contrárias, inclusive, aos objetivos da mesma.

Face às consequências que tais relações podem vir a ter para as organizações, Rego (1998), considera que é possível estabelecer relações individualizadas, no sentido de conseguir interiorizar em todos os subordinados, a ideia de que poderão atingir níveis elevados de qualidade, ou seja, a construção do relacionamento diádico. Esta nova visão do líder tem como principal objetivo passar a imagem de maior equidade no seu relacionamento com os subordinados, de forma a atingir uma organização mais eficiente, com o reforço, em simultâneo, da sua liderança. Esta liderança, definida como sendo do tipo transformacional, conduz ao atingir gradual de patamares diferenciados na relação líder/subordinado, correspondendo o patamar mais elevado a relações de mútua confiança, que congregam em si aspetos emocionais e motivadores, orientando o subordinado a focalizar a sua atividade nos interesses mútuos e da equipa.

O tipo de relacionamento que conduz a resultados mais vantajosos é quando o líder e os seguidores exercem considerável influência mútua e internalizam os objetivos comuns. Os líderes devem ser encorajados e treinados para oferecerem relações de elevada qualidade e parceria a todos os seus seguidores.

2.1.2. A seguidança eficaz

No que concerne à seguidança eficaz, Rego (1998) considera já como assumido que o enfoque deve estar centralizado no seguidor, com um papel a desempenhar tão importante como o do líder, sendo que, face à influência que um exerce sobre o outro, os bons seguidores poderão gerar bons líderes, sendo certo que o contrário poderá igualmente ser verdade.

Por outro lado, partindo de algumas características associadas aos seguidores, nomeadamente, o seu pensamento (crítico/acrítico) e a sua postura (ativa/passiva), o autor caracteriza cinco tipos de seguidores:

- Os *yes-man*, com uma postura ativa, mas revelando um pensamento acrítico e dependente, escolhidos essencialmente por chefias fracas e sem autoconfiança;
- Os *colaboradores ovelhas*, definidos por revelarem uma postura passiva e um pensamento acrítico e dependente, correspondendo a meros executantes de ordens;
- Os *colaboradores sobreviventes*, para os quais as mudanças nas organizações são uma questão de sobrevivência.

- Os *colaboradores alienados*, que apresentam um pensamento crítico e independente mas uma postura passiva, devido ao facto de revelarem uma enorme descrença nas mudanças e desilusão com a organização e a chefia;
- Os *colaboradores eficazes* (pensamento crítico e postura ativa) têm ideais próprios, são honestos e diretos, procuram desenvolver novas competências, admitem erros e encaram os colegas não como concorrentes, mas como parceiros.

Na abordagem sobre as relações líder/seguuidor/contexto, o autor apresenta como meta a atingir o estado de Qualidade Total nas organizações, partindo do enfoque no seguidor, e as relações que desenvolve com os seus líderes, nomeadamente, a troca líder-membro, a auto liderança e as características dos seguidores eficazes.

Exige-se, contudo, que os líderes formais ponham de lado os modos tradicionais de agir (centrados no chefe) e adotem comportamentos mais centrados nos colaboradores. É necessário apelar à auto liderança e às equipas autogeridas, delegar responsabilidades, promover os seguidores eficazes recompensar as equipas, enfatizar as melhorias contínuas, estimular o espírito de cooperação, envolver todos os colaboradores no processo, promover a comunicação aberta, dar o exemplo, fazer auto-sacrifícios, etc. (Rego,1998, p.445)

2.2. Autogestão, auto liderança e equipas autogeridas

A autogestão corresponde, de acordo com Rego (1998), ao grau de responsabilidades assumidas pelos colaboradores na gestão das suas funções, as quais ultrapassam a mera execução das mesmas e que se substitui não apenas à liderança, como igualmente aos mecanismos de controlo externos impostos pela organização. No entanto, as metas a atingir, os recursos materiais, assim como as metodologias de trabalho a desenvolver são definidos previamente pela organização.

Por sua vez, a abordagem no campo teórico da auto liderança, ainda que o seu conceito possa ser confundido com o conceito de autogestão, é mais lato e encerra em si as características da autogestão. Na auto liderança, o trabalhador não se responsabiliza apenas pelas metas a atingir, como igualmente lhe compete a definição das metas, dos meios, modo e formas de as atingir.

Mais uma vez, o reforço da liderança passa pelo incentivo aos seus subordinados a tornarem-se autogestores e, se possível, autolíderes.

As equipas autogeridas correspondem, na prática, a equipas com delegação de autoridade, com poderes de decisão e autonomia, nos campos organizacionais, estratégias competitivas, gestão de recursos humanos e qualidade.

Segundo Whitaker (1999), todos os participantes na vida escolar podem ser encarados como potenciais fontes de poder no processo de mudança e desenvolvimento. A liderança torna-se, pois, mais um processo de ativação e estimulação do que um processo de controlo e regulamentação. A autorrealização é, simultaneamente, o meio e o fim do objetivo organizacional.

2.2.1. Delegação de poderes

Whitaker (1999) defende que quando as pessoas aceitam a responsabilidade por si próprias e pelo seu comportamento, quando reconhecem o seu poder para afetar e influenciar o desenvolvimento das circunstâncias, provavelmente trabalharão de modo cooperante e criativo tanto para seu benefício, como para o da organização como um todo.

Um fator fundamental para uma gestão competente é a capacidade de gerir bem a delegação de poderes.

A delegação serve dois objetivos: permite ao gestor partilhar tarefas e atividades com outras pessoas e ajuda ao desenvolvimento das competências e capacidades das pessoas a quem as tarefas são delegadas. Requer a criação e desenvolvimento de relações de confiança por forma a alcançar resultados efetivos.

Quanto maior for a delegação dentro de fronteiras bem definidas de responsabilidades, maior será a liberdade dos indivíduos para interpretar e gerir o seu próprio trabalho e menor será o tempo necessário à sua supervisão. Uma menor supervisão permite incontáveis benefícios de autogestão: maior satisfação no trabalho, mais energia, uma moral mais elevada, maior respeito próprio. (Whitaker, 1999, p.164)

Numa organização eficiente, é provável que inúmeros colaboradores funcionem segundo esta auto delegação de poderes. A tentativa de criar um ambiente centrado no indivíduo e, concomitantemente, caracterizado pela motivação e delegação de poderes é um desafio vital para quem está envolvido na liderança e administração educativas.

A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio.

Uma liderança bem-sucedida resulta de processos que permitem ativar potenciais e providenciar espaços e condições para a sua expressão criativa. Um dos objetivos essenciais para os líderes é a cultura de uma tendência de realização, não só a nível individual como também alargada a cada membro do staff. Dedica-se assim maior destaque aos processos de ativação e delegação de poderes, em detrimento de ações de controlo e supervisão - durante o tempo em que prevalecer o comportamento de quem detém posições de autoridade. (Whitaker, 1999, p.54)

Há que ultrapassar os pressupostos organizacionais sobre o potencial humano e reconhecer as pessoas como uma força ativa na prossecução de objetivos organizacionais, com um enorme potencial de energia, técnica e talento.

À medida que as escolas avaliam as mudanças fundamentais em curso, poderá constatar-se que o sucesso será mais facilmente alcançado se a melhoria for apoiada por uma reavaliação radical dos conceitos e estruturas de gestão, e quando todos os participantes na vida escolar forem capazes de identificar o seu papel crucial e ímpar no contexto situacional.

A delegação de poderes ocorre quando a liderança estimula a capacidade humana para atingir objetivos e concretizar ideias. (...) Numa organização bem gerida há claras e evidentes combinações constitucionais que permitem a todos, diretamente ou através de representantes, tomar parte na formulação de políticas. (Whitaker, 1999, p.99)

É necessário que uma visão e missão global se superiorizem aos desejos e objetivos individuais, numa soma total que perfaça um grupo, equipa ou organização.

Com efeito, se as perspetivas do líder se afastarem da visão que as estruturas intermédias possuem estará condicionado o desenvolvimento de uma escola. Assim, para evitar que isto aconteça, é premente que haja a construção de uma visão partilhada no interior da organização, que comungue as mesmas finalidades, princípios e linhas de orientação a adotar para o futuro.

2.3. O Projeto Educativo como exemplo de responsabilidade coletiva

Associada à liderança, a autonomia⁴ é uma área de inegável importância. Fundada na participação, a autonomia exige também o desenvolvimento de competências de gestão e não dispensa a emergência de formas explícitas de liderança. Efetivamente, autonomia e liderança são dois elementos fortes indispensáveis ao desenvolvimento e afirmação das escolas e ao aprofundamento de projetos educativos que respondam aos interesses das pessoas e às necessidades das sociedades.

A melhoria da qualidade da educação, implícita no desenvolvimento dos projetos educativos, é outro fator indissociável da existência de uma liderança clara que harmonize

⁴ A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos (art.º 8º Dec. Lei n.º 137/2012).

os objetivos organizacionais com a pluralidade de interesses em presença e que permita responder com a eficácia desejável aos desafios progressivamente mais complexos feitos às escolas.

Para que o sucesso da concretização de um projeto educativo seja alcançado, há que garantir um numeroso conjunto de fatores que não estão apenas relacionados com a liderança, mas esta é um fator crítico e tanto mais importante quanto for potenciada por práticas suscetíveis de alargar e reforçar a sua influência.

As lideranças intermédias existentes nas escolas são elementos fundamentais a ter em conta em todo o processo de planeamento e concretização do projeto educativo. Nelas repousa grande parte da responsabilidade em provocar o efeito de ressonância, veiculando ideias, aspirações, expectativas, propostas e orientações indispensáveis a qualquer processo de liderança organizacional, estabelecendo as pontes indispensáveis entre a liderança de topo e todos os atores em presença.

A construção de um projeto educativo é um processo complexo em termos organizacionais que supõe uma liderança, mas partilhada com os outros atores numa perspetiva colaborativa, geradora de consensos e de um projeto coletivo assumido por todos como uma referência.

A liderança na construção do projeto educativo tem de ser contextualizada no âmbito da autonomia progressiva da escola, do reforço da qualidade educativa e da resposta aos desafios do futuro, no quadro de uma sociedade cada vez mais complexa e exigente que olha para a escola não apenas como uma instituição a quem compete a educação das crianças e jovens, mas também como uma organização qualificante. (Azevedo, et al., 2011, p.15-16)

Numa organização bem gerida há claras e evidentes combinações constitucionais que permitem a todos, diretamente ou através de representantes, tomar parte na formulação de políticas. O projeto educativo é, por isso, o campo privilegiado onde é possível apresentar argumentos criteriosos sobre os destinos da organização.

Considerando o projeto educativo como um conjunto de decisões, ações e valores partilhados por todos, e confiando na capacidade do diretor em dar poder de decisão e autonomia a todos os intervenientes, conseguir-se-á garantir a democraticidade e uma participação efetiva de toda a comunidade.

Qualquer instituição educativa precisa de criar um conjunto de dinâmicas entre os seus membros, de forma a permitir uma participação e uma co-responsabilização pela vida da instituição como um todo, e para efetivar essa mesma participação é fundamental criar condições para facilitar a atuação dos seus intervenientes. Ou seja, pressupõe-se uma coincidência quanto à partilha e defesa de um conjunto de valores e de objetivos a alcançar, bem como a construção e/ou consolidação de uma cultura de participação e de uma liderança forte, dinâmica e motivadora. (Carvalho, 2009, p.2)

O projeto educativo deve ser visto como fator de inovação, mudança e melhoria nos sistemas educativos e nas práticas de cidadania. É importante que os participantes tenham liberdade e capacidade de tomar decisões. O líder institucional e os líderes intermédios, na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança, juntamente com todos os outros membros da comunidade educativa, constroem coletivamente o seu projeto educativo que lhe permite saber **quem são, onde estão e para onde vão**.

A gestão da escola implica a necessidade da criação de dinâmicas entre os seus membros, sinónimo, portanto, da premência em facilitar a atuação dos seus intervenientes. Pressupõe igualmente a necessidade do diretor atribuir poder de decisão e autonomia aos professores, mantendo uma liderança forte mas descentralizada, que promova a dinâmica de responsabilidade coletiva. De nada adiantam regras e normas, se não houver uma responsabilidade coletiva. O diálogo e o clima de autonomia e liberdade entre os atores da instituição geram uma maior criatividade e democracia.

Numa organização bem gerida há claras e evidentes combinações constitucionais que permitem a todos, diretamente ou através de representantes, tomar parte na formulação de políticas.

Quanto ao carácter inovador e de mudança em termos organizacionais, a construção de um Projeto Educativo “obriga” a que a singularidade não se imponha através de normas e regulamentos, mas de objetivos fixados por todos os agentes escolares. Aliás, ao diretor compete ter uma visão na elaboração do Projeto Educativo, pois a sua conceção encerra uma perspetiva estratégica que não deve ser descurada. Uma visão de futuro assente em princípios, valores e políticas educacionais, ao serviço da ação educativa, formativa e pedagógica dos alunos. (Carvalho, 2009, p. 4)

Compete ao diretor ter essa visão de futuro, ao serviço da ação educativa, formativa e pedagógica, assente em políticas, princípios e valores que, simbolicamente, se assumem como aspiração da comunidade. No exercício das suas funções e respeitando um princípio de coerência pessoal, tendo em conta o seu projeto de intervenção, deve exercer uma liderança participada na gestão, organização e observação da escola.

O diretor será o grande dinamizador e divulgador da missão, visão e valores definidos no projeto educativo, e promotor da sua correta operacionalização, condição essencial para a inovação e eficácia escolares.

2.4. Cultura organizacional e liderança

Cada comunidade educativa é uma rede complexa de diferentes perspectivas e experiências. Esta riqueza que lhe dá forma pode, todavia, converter-se num fator de resistência à mudança, se não forem criadas e recriadas condições para um efetivo envolvimento de todos os atores. Esquecer a dimensão pessoal, negligenciando os desejos, opiniões e preocupações de cada um, dará lugar a crises de identidade e competições que farão ruir qualquer propósito de mudança, por melhor intencionado que seja. “A essência da mudança reside nas pessoas. Impulsioná-la obriga a olhar as escolas como espaços de ser e não como meros espaços de fazer” (Ainscow, Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2004, p.75).

Com efeito, se as perspectivas do líder se afastarem da visão que as estruturas intermédias possuem, estará condicionado o desenvolvimento de uma escola. Para evitar que tal aconteça, é absolutamente necessário a construção de uma visão partilhada no interior da organização, que comungue as mesmas finalidades, princípios e linhas de orientação a adotar para o futuro.

A maioria das culturas organizacionais revela uma extrema complexidade. É ingénuo esperar que qualquer cultura organizacional seja consistente quando o mundo em redor é tão volátil, embora seja importante notar a forma como, em certas situações de desafio, acabamos por exibir estas múltiplas respostas à mudança e ao futuro. (Whitaker, 1999, p. 24)

É importante que os líderes avaliem até que ponto a cultura e ambiente atuais das suas organizações estão preparadas para a mudança e para novos desafios. Uma liderança bem sucedida resulta de processos que permitem ativar potenciais e providenciar espaço e condições para a sua expressão criativa.

Quem está em posição de liderança precisa de reconhecer a importância da cultura organizacional no seu próprio comportamento de gestão e liderança. A eficiência pessoal nos papéis de gestão está relacionada com a criação e desenvolvimento das melhores condições para apoiar o trabalho de outros, para que estes se sintam estimulados a trabalhar na plenitude das suas capacidades. Isto envolve a conservação de um ambiente psicológico exigente, mas também pronto a apoiar.

Reto e Lopes (1991), identificando liderança com influência, apresentam três dimensões essenciais do papel e das funções dos líderes enquanto gestores da cultura e do simbólico organizacional:

- A criação de uma visão que permita dotar a empresa de uma identidade;
- A ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na organização;

- A personificação da identidade do grupo e da própria visão.

Nas escolas, a cultura organizacional é importante a dois níveis. No primeiro, encontramos a cultura de gestão, na qual são realizados os planos, tomadas de decisões e organizado o trabalho de escola. No segundo, está a cultura da sala de aula – o aglomerado de valores e comportamentos que, como tal, afetam a capacidade dos alunos aprenderem com sucesso. É necessário que exista compatibilidade entre os dois. Daí que uma das tarefas mais importantes para todos os responsáveis escolares seja trabalhar com vista a criar e desenvolver estas duas culturas relacionadas entre si, possibilitando um clima de esforço coeso e de interdependência.

A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio. A gestão permite o funcionamento de uma organização, enquanto a liderança ajuda ao seu melhor funcionamento.

Por outro lado, as ações das lideranças têm também grande impacto na cultura organizacional, através do seu comportamento, estabilidade, forma de comunicação e transmissão de normas e procedimentos.

Segundo Fullan & Hargreaves (2001), se quisermos assegurar um progresso contínuo, necessitamos de contextos, de formas de liderança e de relações de trabalho diferentes.

Pensamos que o contexto necessário incorpora uma determinada cultura de ensino, um conjunto particular de relações de trabalho entre colegas que os una numa comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns e num desenvolvimento constante. (...) Escolas que valorizam, desenvolvem e apoiam os juízos e as competências de todos os docentes na busca comum do aperfeiçoamento. (Fullan & Hargreaves, 2001, p.70)

Concordamos com estes autores, quando referem que é excessivo esperar-se que os diretores dos estabelecimentos de ensino transformem sozinhos a cultura da escola. Se o ensino é uma profissão solitária, a de diretor de escola ainda o é mais. A escassez de tempo, a sobrecarga de responsabilidades, a incerteza quanto ao seu papel de liderança nas situações de mudança, o medo de parecer pouco informado e a tensão resultante das tentativas de equilibrar a vida profissional com a pessoal, tudo isto coloca os dirigentes das organizações de ensino numa posição de dificuldade, relativamente ao cumprimento das expectativas que, provenientes dos vários sectores da sociedade, sobre eles recaem.

O profissionalismo interativo é concretizado através de centenas de comportamentos, em cada semana que passa. Uma ou duas pessoas nunca conseguiriam suportar o peso do desenvolvimento e manutenção de culturas colaborativas fortes. “É por

esta razão que consideramos cada docente um líder: sem uma iniciativa e uma participação alargada, não será possível desenvolverem-se professores e escolas integrais” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.138).

2.5. O papel da liderança na melhoria da organização escolar

“A liderança dos diretores é um fator de primeira ordem na melhoria da educação” (Bolívar, 2012, p.10). 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.

O papel dos líderes deverá passar por criar condições para aprender e preocupar-se com a aprendizagem; promover a compreensão dos processos de aprendizagem nas crianças, jovens e adultos; desenvolver a cooperação como um traço de identidade da organização escolar; estar atento e responder às necessidades individuais; construir comunidades escolares atentas e capazes de partilhar; criar inteligência e positividade.

Na relação entre o líder e a organização, Carapeto e Fonseca (2006) destacam o papel fundamental da liderança na criação de um ambiente de confiança organizacional, promovendo a satisfação dos colaboradores, propiciando o *empowerment* e aprofundando a comunicação.

Segundo Rego (2002), o papel do líder é fundamental na criação de um ambiente de confiança, porque será ele o seu impulsionador, através do estímulo e desenvolvimento das competências dos colaboradores, resultando numa maior cooperação interna e num melhor desempenho. De notar que, como apontam Carapeto e Fonseca (2006), a confiança é muito difícil de construir e bastante fácil de destruir, sendo por isso necessário um comportamento ético e coerente ao longo do tempo.

Bolívar (2012) defende que uma liderança partilhada ou distribuída, numa comunidade de aprendizagem profissional, democratiza a vida das escolas, mas com o objetivo claro de aprendizagem dos alunos. Será, então, uma liderança para a aprendizagem que requer que:

um conjunto de condições (estruturas, funções, recursos, métodos de trabalho, cultura profissional de metas partilhadas, liderança, oportunidades de crescimento profissional, etc.) estejam presentes ao mesmo tempo e ao longo do tempo, como contexto ecológico para criar e favorecer a melhoria. (Bolívar, 2012, p.11)

Concordamos com o autor quando alerta para que a inovação, sendo um elemento imprescindível no sistema, não é suficiente para assegurar a melhoria. Ao nível da escola, importam aquelas inovações que “acrescentam valor” aos processos que estão na base da melhoria dos resultados (aprendizagem dos alunos, satisfação dos professores e da comunidade).

Se quisermos assegurar um progresso contínuo, tal como refere Rego (1998), necessitamos de contextos, de formas de liderança e de relações de trabalho diferentes. Pensamos que o contexto necessário incorpora uma determinada cultura de ensino, um conjunto particular de relações de trabalho entre colegas que os una numa comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns e num desenvolvimento constante. Escolas que valorizam, desenvolvem e apoiam os juízos e as competências de todos os docentes na busca comum do aperfeiçoamento.

Fullan & Hargreaves (2001) defendem que “em virtude da sua presença na sala de aula e devido ao seu número, os professores são, de facto, a chave da mudança. Sem eles não haverá qualquer progresso” (p.143). No entanto, quando a liderança e o ambiente escolar revelam continuamente falta de apoio, o sucesso das iniciativas dos docentes é escasso, tem uma duração curta ou nem sequer ocorre, e eles depressa aprendem a não se esforçarem. É aqui que o diretor desempenha um papel crucial.

Fullan & Hargreaves (2001) sugerem oito orientações para sublinhar as ações que os diretores devem realizar:

- Compreenda a cultura da sua escola;
- Valorize os professores: promova o seu crescimento profissional;
- Expanda o que valoriza;
- Exprima aquilo que valoriza;
- Promova a colaboração, não a cooptação;
- Prepare listas de opções, não de imposições;
- Utilize os meios burocráticos para facilitar, não para constranger;
- Ligue-se ao ambiente mais global. (Fullan & Hargreaves, 2001, p.145)

Os autores alertam os diretores para a importância de compreender a escola e a sua cultura antes de tentar mudá-la. Não se podem precipitar e deverão ser pacientes porque a tradição é tão importante como a mudança. “O aperfeiçoamento eficaz significa mais do que a mudança: ele também implica a conservação daquilo que é bom. (...) A compreensão da cultura não é um processo meramente passivo. (...) Esta consciencialização pode e deve ser fortemente ativa” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.147).

A imposição de formas específicas de colaboração não é capacitadora, mas sim enfraquecedora. Vale a pena lutar pelo empenhamento na colaboração, mas sem

inflexibilidade administrativa e ideológica. Acima de tudo – mesmo acima da colaboração – devemos colocar o respeito pelo professor, desde que isso não prejudique os alunos.

É essencial ouvir e falar muito com os professores, saber a que aspiram, quais são os seus objetivos e sonhos não realizados. A consciencialização e a compreensão ativas são vitais para uma liderança eficaz no contexto de uma cultura eficaz. Para valorizar o professor é preciso conhecê-lo na sua individualidade.

Não menos importante, é ter sempre em consideração que a comunicação e a demonstração daquilo que se defende são mais bem corporizadas através do comportamento e do exemplo do diretor no dia a dia. “A existência do diretor enquanto símbolo da colaboração é um dos elementos-chave fundamentais da formação e da reforma da cultura de uma escola” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.151).

O diretor eficaz favorece sempre a colaboração. 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. Enquanto líder entre os líderes, ou primeiro entre iguais, o diretor deve empenhar-se na promoção do envolvimento e das aprendizagens. Ele também é um profissional interativo e aprende tanto como dirige, através da colaboração.

3. MELHORIA

A melhoria deve ser entendida como um processo que envolve quer o desenvolvimento da qualidade das aprendizagens dos alunos, quer o incentivo para promover as competências que permitam à escola resolver os múltiplos problemas com que vai sendo confrontada ao longo do tempo (Bolívar, 2003). Consequentemente, a melhoria não é um acontecimento pontual. É, acima de tudo, um processo que necessita de ser planeado, desenvolvido e concretizado ao longo do tempo em sucessivas vagas, produzindo uma aprendizagem permanente.

De acordo com Azevedo (2006), a melhoria das escolas consiste no esforço sistemático e contínuo dirigido à mudança das condições de aprendizagem e de outras condições internas associadas, com a finalidade última de alcançar mais eficazmente as metas educativas ou, por outras palavras, é a capacidade da escola para implementar, de forma simultânea, a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento da comunidade escolar.

Vivemos num contexto sociopolítico que coloca muita pressão sobre a melhoria de qualidade das escolas e dos resultados dos alunos. Depois de constarmos que o modelo das reformas centralistas, planificadas ao pormenor, executadas no modelo *top-down*, burocratizados e tomando as escolas como meras periferias para aplicação dos modelos estabelecidos, é um modelo falido, apercebemo-nos, agora, de que a melhoria da educação será construída sobre o pilar da melhoria de cada escola, sozinha ou envolvida em projetos de redes de escolas.

A melhoria escolar não pode ser ordenada ou prescrita, porque os fatores associados à sua efetiva realização, como o compromisso, a iniciativa ou a implicação, não são objeto de imposição, mas dependem da criação de condições e contextos que favoreçam a sua emergência. (Bolívar, 1999, p.9)

Após a perda de confiança nas mudanças planificadas externamente para a prosperidade da educação, espera-se mobilizar a capacidade interna de mudança das escolas, para regenerar internamente a melhoria da educação. Neste contexto, estas organizações necessitam de aprender a crescer, a desenvolver-se e a enfrentar as mudanças com dinâmicas laterais e autónomas, que possam devolver o protagonismo aos agentes e que, por essa mesma razão, possam ter um maior grau de responsabilidade.

Tal só será possível se reorganizarmos ou reestruturarmos as escolas, para que se tornem autênticas organizações de aprendizagem, não só para os alunos como para os próprios professores.

Concordando com Bolívar (2012):

A inovação, sendo um elemento imprescindível no sistema, não é suficiente para assegurar a melhoria. (...) Ao nível da escola, importam aquelas inovações que “acrescentam valor” aos processos que estão na base da melhoria dos resultados (aprendizagem dos alunos, satisfação dos professores e da comunidade). (Bolívar 2012, p.11-12)

O autor defende uma gestão baseada na escola, reforçando a autonomia dos estabelecimentos de ensino. Acredita-se que a melhoria da educação provenha do compromisso ativo dos professores, pressupondo estratégias de mudança descentralizadas.

As condições internas de uma organização são a chave para o crescimento. A partir de um diagnóstico realista da situação, num processo dinâmico e contínuo, empregam-se estratégias que otimizam a interação entre grupos e indivíduos. “As dimensões-chave de uma organização (liderança, cultura, estrutura, sistemas de informação e incentivos, políticas de trabalho, etc.) convertem-se num objeto de melhoria para incrementar a sua eficácia” (Bolívar, 2012, p.29).

3.1. Eficácia e/ou Melhoria

No campo educativo, o debate acerca da eficácia e da melhoria da escola está na ordem do dia, surgindo movimentos que têm procurado encontrar os fatores que favorecem os resultados dos alunos, assim como os modos de os desenvolver na escola.

A investigação educacional desenvolvida nas últimas décadas encarou a escola como a chave para a melhoria do ensino e apresentou diversas estratégias de mudança institucional. Distintos movimentos, como os das escolas eficazes, melhoria da escola ou escola aprendente, com as diferenças nos seus objetivos e estratégias, coincidem na perspetiva que mediante determinadas condições as escolas podem marcar a diferença. O *ethos* ou a cultura própria dos estabelecimentos de ensino é uma das chaves para a melhoria.

A investigação sobre as escolas eficazes surge como reação a uma corrente dominante até aos anos 50 que colocava em dúvida a capacidade da escola influenciar positivamente o sucesso dos seus alunos. Um desses estudos mais importantes foi o Relatório Coleman (1966) que analisou a relação entre os recursos disponibilizados e o sucesso/insucesso dos alunos, concluindo que as variações de qualidade da escola não podiam compensar as diferenças com origem na família ou na classe social e que os efeitos

da escola eram mínimos comparados com os do grupo social de origem, não influenciando o sucesso escolar dos alunos.

A partir dos finais dos anos setenta, o movimento das escolas eficazes (*effective school*) pretendeu demonstrar que, sob certas condições, há escolas que marcam a diferença nos resultados conseguidos pelos alunos.

Paralelamente, uma segunda orientação designada como “melhoria da escola” (*school improvement*), com uma perspetiva mais ampla da melhoria da educação, ambiciona gerar as condições internas das escolas que promovam o próprio desenvolvimento da organização, acentuando a necessidade de trabalho conjunto.

Nos anos oitenta/noventa investiu-se numa pedagogia centrada na escola, renovou-se a investigação educacional e valorizou-se a escola como organização. Os estabelecimentos de ensino passaram a ser encarados como lugares dotados de autonomia, espaços de formação e de autoformação participada, centros de investigação e de experimentação e núcleos de interação social e de intervenção comunitária.

3.1.1. Escolas eficazes

Em diversos sectores, a expressão “escola eficaz” acabou por ser consagrada como a designação mais comum para as instituições de ensino que conseguem resultados particularmente significativos, quando comparadas com organizações com corpos discentes semelhantes.

Uma outra investigação levada a cabo por Rutter et al. (1979) concluiu que “os fatores físicos e os recursos da escola não ajudam a prever o sucesso escolar, contrariamente às dinâmicas internas à sala de aula que estão diretamente associadas aos resultados dos alunos.”⁵

As diferenças de resultados apresentadas pelas escolas estavam relacionadas com as suas características enquanto instituições sociais, designadamente, com a importância que davam às questões académicas, ao comportamento dos seus docentes durante as aulas, à disponibilidade de incentivos e de recompensas para os alunos, à existência de boas condições de trabalho para os estudantes e ao grau em que lhes era permitido exercerem funções de responsabilidade na sua instituição. Surge o conceito de “ethos global de escola”, no sentido de se pensar nas escolas com base nas suas características enquanto organizações sociais.

⁵ Good, L.T. & Weinstein, R.S., “As escolas marcam a diferença”, in Nóvoa, António (1995), *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.

Assim, as escolas que são eficazes requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efetivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas no currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, visto que as escolas eficazes se caracterizam por ter uma identidade, cultura ou visão diferenciada, estas instituições educativas partilham valores sobre as missões de escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros. Cada uma destas características, isoladamente, tem pouco impacto. O que faz da escola um sistema de ação organizada é a sua combinação específica, o éthos ou cultura específica. (Bolivar, 1999, p.30)

Edmonds (1979) e Sammons, Hillman e Mortimore (1995) entendem que uma escola eficaz é aquela que consegue que o grupo alvo (pobres e minorias étnicas) tenha tanto sucesso como os filhos das classes médias, privilegiando a equidade. A investigação começou a preocupar-se com todos os alunos e, ao longo do tempo, foi focalizando-se no alargamento do público-alvo, no domínio da focalização (resultados académicos e sociais) e no progresso manifestado.

Edmonds (1983) defendia que as escolas eficazes teriam as seguintes características:

Gestão centrada na qualidade de ensino; Importância primordial das aprendizagens académicas; Clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; Comportamento dos professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competências; Utilização dos resultados dos alunos com base na avaliação dos programas e dos currículos. (Edmonds, 1983) ⁶

O movimento de investigação sobre escolas eficazes mostrou que o fator “escola” tem efeitos que provocam diferenças nas aprendizagens dos alunos. Uma escola eficaz é aquela onde os alunos progridem mais do que seria esperado, tendo em conta as suas características à entrada para a escola. Escola eficaz é aquela que adiciona valor extra/valor acrescentado.

Hoje, a maioria dos investigadores deste campo de pesquisa concorda que o critério mais adequado para medir a eficácia de uma escola é, efetivamente, o valor que ela acrescenta aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam. As conceções de eficácia baseadas no valor acrescentado reconhecem que os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos

⁶ Good, L.T. & Weinstein, R.S., “As escolas marcam a diferença”, in Nóvoa, António (1995), *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.

de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição. (Lima, 2008)

No entanto, muitos criticam a ideologia das "escolas eficazes", por se concentrar apenas naquilo que é considerado objetivo, mensurável e comparável, produzindo situações de competitividade, hierarquização e seleção entre escolas, alunos e professores e, contraditoriamente, "resultando numa recentralização do poder de decisão sobre as escolas, ao invés do tão invocado princípio da descentralização e da autonomia" (Lima, 2011, p.43).

3.1.2. Escolas em melhoria

Uma outra corrente surge com o trabalho de Gray et al. (1999) em que se desenvolve o conceito de escola em melhoria (*improving school*) e em que se apresentam três formas para julgar o desempenho de uma escola: comparar o padrão nacional; determinar o grau de eficácia tendo em conta o perfil dos alunos (levar os alunos para além do que seria esperado) e determinar a capacidade de melhoria da escola.

Pretende-se capacitar a própria escola como totalidade para a resolução de forma relativamente autónoma, dos seus problemas (...) numa abordagem mais ampla da qualidade educativa (que não enfatiza os resultados dos alunos), pretende-se gerar condições internas nas escolas que promovam o seu próprio desenvolvimento como organizações. (...) Todo o processo de mudança orientada para a melhoria tem, então, uma componente pessoal (aula) e institucional. (Bolívar, 1999, p.35 e 36)

Uma escola em melhoria é a que melhora a sua eficácia ao longo do tempo, nos resultados escolares de coortes sucessivas de alunos semelhantes, tendo em consideração a importância do planeamento e de gestão da mudança e a sua sustentabilidade.

Numa tentativa de harmonização dos diversos contributos para o conceito da eficácia de uma instituição, Stoll e Fink (1995) consideram que uma escola eficaz é aquela que promove o sucesso de todos os alunos para além do esperado, assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis, melhora todos os aspetos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes e continua a melhorar ano após ano.

3.1.3. Boas escolas ou melhoria eficaz de escola

Bolívar apresenta um quadro que sintetiza os princípios destas duas correntes – eficácia e melhoria - e apresenta uma nova convergência, recorrendo à expressão “boas escolas” para designar a melhoria eficaz escolar:

Tabela 1

Relações e diferenças entre escolas eficazes e melhoria da escola. Uma proposta de síntese:

Eficácia escolar	Melhoria da Escola
Centrada nos resultados cognitivos dos alunos. Orientação estática: quais as escolas eficazes (produto).	Relações entre professores e cultura escolar. Orientação dinâmica: como chegar à melhoria (processo).
Conhecer, por investigação, que critérios e fatores determinam a eficácia da escola.	Conhecer, através de experiências práticas, estratégias de melhoria por agentes de apoio externo.
Quantitativa: estudos correlacionados de variáveis.	Qualitativa: narração de estudos de casos.
Limitou-se aos resultados obtidos. Falta uma teoria/estratégia de mudança.	Menosprezou a atividade da aula e deu grande importância aos processos de trabalho conjunto dos professores.
Nova síntese: boas escolas - Ampla conceção dos resultados dos alunos. - Centrar a inovação na melhoria dos processos da aula. - Promover a capacidade interna de mudança de cada escola.	

Fonte: Bolívar (1999, p.39)

O conceito de boas escolas é uma convergência entre as características associadas aos dois movimentos (escolas eficazes e melhoria da escola), no sentido que “sabendo quais as metas últimas da escola (como evidenciou a segunda geração do movimento das escolas eficazes), é possível também gerar os processos e condições internas das escolas que as facilitem (como aprendemos das experiências de melhoria de escola).” (Bolívar, 1999, p.39).

No movimento da melhoria eficaz escolar “o foco estratégico ganha mais relevância e a atenção dirige-se tanto para a cultura de cada escola como para os processos de melhoria e para os resultados concretos obtidos no rendimento dos alunos” (Azevedo, 2006, p.3). A orientação voltada para os processos de melhoria da escola não pode e não deve opor ou esquecer o produto final – a educação dos alunos.

3.1.4. A escola aprendente

Muito recentemente surge o conceito de escola aprendente, o qual realça a importância da escola refletir sobre si própria, de não se centrar apenas em prescrições e regulamentações e funcionar como uma comunidade crítica de aprendizagem. A aprendizagem organizacional é entendida como um meio que permite a uma organização ser aprendente (Bolívar, 2000 e 2003).

Segundo Whitaker (1999, p.85), “a organização da aprendizagem é aquela que transcende os pressupostos organizacionais sobre o potencial humano e reconhece as pessoas como uma força ativa na prossecução de objetivos organizacionais, com um enorme potencial de energia, técnica e talento”.

No âmbito escolar, quando há referência à organização que aprende, os termos mais frequentemente utilizados são a *escola que aprende* (Santos Guerra, 2001), escola reflexiva (Alarcão, 2001) ou comunidade de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012).

Conforme defende Santos Guerra (2001), a escola é uma instituição que ensina, embora deva ser igualmente uma organização que aprende. Muito se fala do currículo da escola, ou seja, aquilo que os alunos devem aprender, a forma como devem aprender e como se deve proceder à avaliação dessa aprendizagem. Porém, raramente se pensa num currículo para a escola: o que é que a escola tem de aprender e porquê, como pode concretizar esse desígnio, quais os obstáculos encontrados para que essa aprendizagem seja real e como comprovar se essa realização é efetiva e autêntica.

Igualmente, Bolívar refere que “a ironia da realidade escolar está no facto de instituições dedicadas à aprendizagem não terem, elas próprias, o hábito de aprender” (Bolívar 2003, p.170-171).

Uma escola que aprende e se desenvolve é, pois, uma organização consciente das suas características humanas muito específicas, que se conhece a si própria e que procura lutar pelo que é coerente e ajustado aos valores e necessidades daqueles que serve.

Por seu lado, Alarcão (2001, p.25) designa por escola reflexiva uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. A autora defende que “só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autónoma e responsável, autonomizante e educadora” (Alarcão, 2001, p.25).

Para Bolívar (2003, p.174), uma organização que aprende “é aquela que adquiriu uma nova competência que a torna capaz de, aprendendo colegialmente da experiência do

passado e do presente, processar a nova informação, corrigir os erros e resolver, de forma criativa, os seus problemas”.

Após a perda de confiança nas prescrições externas para melhorar a educação, a esperança reside na capacidade interna de mudança das organizações, indivíduos e grupos para regenerar internamente a melhoria da educação. Neste contexto, as escolas necessitam de aprender a crescer, desenvolver-se e enfrentar as mudanças com dinâmicas laterais e autónomas, que possam devolver o protagonismo aos agentes e que, por essa mesma razão, possam ter um maior grau de responsabilidade.

Segundo Bolívar, “tudo isto não será possível se não se reorganizar ou reestruturar as escolas, para que se tornem autênticas organizações de aprendizagem, não só para os alunos como para os próprios professores” (Bolívar, 2012, p.9-10).

O autor defende as comunidades de aprendizagem profissional que evidenciam a aprendizagem profissional, dentro de um grupo coeso, que se centralizam no conhecimento coletivo, e que ocorrem dentro de uma ética do cuidado interpessoal que permeia a vida dos professores, dos alunos e das equipas da direção. A criação de uma comunidade é um processo que apresenta como finalidade a melhoria da sua eficiência como profissionais para proporcionar a melhor educação possível aos seus alunos. Estas comunidades, “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, 2012, p.133).

3.2. Importância da cultura organizacional na melhoria

A principal fonte de mudança e de melhoria da escola é de ordem cultural. A cultura da organização escolar é vital para o êxito ou fracasso, presença ou ausência, da mudança e da melhoria.

A cultura da escola herda-se, mas de igual modo se expande, não só através dos artefactos e dos símbolos, dos laços invisíveis que unem e congregam pessoas diferentes em torno de um projeto com ambição educativa, mas também da ação que lidera a mudança e avalia para saber onde é preciso fazer mais.

Se a cultura organizacional, pelo papel de conformidade e segurança que dá ao grupo, foi considerado como um dos principais factores de resistência à mudança, introduzir mudanças em educação significará considerar a escola como unidade básica de mudança. A mudança que visa a melhoria deve ser gerada de dentro, mais que por imposições externas, e propor-se capacitar a escola para desenvolver a sua própria cultura inovadora.

A institucionalização ou prescrição de inovações, longe de ser um problema técnico, depende do grau de congruência ou dissonância com a cultura escolar existente.

A reação de uma escola à inovação pode, assim, ser entendida por referência à discrepância entre as normas e os valores, que existem na escola, e as normas e valores subjacentes à inovação.

A política de escola e as relações organizacionais estabelecidas tanto podem incentivar a mudança, criando condições que facilitem a sua emergência, como podem minar todos os esforços pontuais nesse sentido.

Para que a mudança e melhoria seja realmente positiva e eficaz tem de ser desejada e participada pelos diversos atores educativos. É pois imprescindível um envolvimento cooperante do líder e das lideranças intermédias, desenvolvendo lideranças firmes, mas partilhadas. Quando as pessoas aceitam a responsabilidade por si próprias e pelo seu comportamento, e reconhecem o seu poder para afetar e influenciar o desenvolvimento das circunstâncias, provavelmente trabalharão de modo cooperante e criativo tanto para seu benefício como para a organização como um todo.

Os professores constituem-se como elemento-chave no processo de mudança educativa. As atitudes, pressupostos e crenças do professor para a inovação curricular proposta, dependentes da cultura profissional, vão redefinir ou resistir, em qualquer caso reconstruir, as mudanças propostas.

Nesta perspetiva, a melhoria deixa de ser só o problema do modo de implementar eficazmente inovações promovidas externamente, para passar a ser uma mudança no modo de exercer a profissão de ensinar e de funcionamento das próprias escolas, como organizações e lugares de trabalho. Concordamos com Fullan (1993), quando defende que a melhoria escolar não pode ser mandada ou prescrita, porque os factores associados à efetiva realização, como o compromisso, a iniciativa e a participação não são objeto de imposição, mas poderão ser criadas condições e contextos que os facilitem.

Por isso, defendemos que não pode esperar-se uma melhoria escolar desconectada das condições internas da escola. Como afirma Fullan (1993, p. 49), "mudar as estruturas formais não é o mesmo que mudar normas, hábitos, habilidades e crenças".

Compreender a cultura organizacional é um fator chave tanto como objetivo de mudança como para prever os problemas a superar. A mudança acarreta sempre consequências inesperadas com as quais muitos indivíduos têm dificuldade em lidar.

No entanto, Fullan (1993) alerta para os processos de mudança, "os problemas são companheiros inevitáveis", e, paradoxalmente, a ausência de problemas reais é o principal inimigo de uma mudança produtiva e sinal de que mudanças substanciais estão a ser substituídas por mudanças superficiais.

No âmbito da organização escolar e da atitude face à mudança, Whitaker (1999) faz alusão ao clima psicológico. “A liderança será a chave para o desenvolvimento e mudanças culturais”, mas depende de uma relação caracterizada por:

1. Uma autenticidade e transparência que permitam a ventilação dos nossos verdadeiros sentimentos e onde não exista qualquer tentativa de dissimular emoções significativas.
2. Uma aceitação calorosa do outro e eventualmente a sua valorização como um indivíduo autónomo.
3. Uma sensibilidade para ver o mundo como a outra pessoa o vê e transmitir essa mesma sensação. (Whitaker, 1999, p.130-131)

De acordo com Whitaker (1999), à medida que as escolas avaliam as mudanças fundamentais em curso, constatamos que o sucesso será mais facilmente alcançado se as mudanças forem apoiadas por uma reavaliação radical dos conceitos e estruturas de gestão, e quando todos os participantes na vida escolar forem capazes de identificar o seu papel crucial e ímpar no contexto situacional.

Significa, assim, que todos os participantes na vida escolar podem ser encarados como potenciais fontes de poder no processo de mudança e desenvolvimento. A liderança torna-se, pois, mais um processo de ativação e estimulação do que um processo de controlo e regulamentação. A autorrealização é, simultaneamente, o meio e o fim do objetivo organizacional.

A grande aposta para o desenvolvimento da escola joga-se, portanto, na criação de culturas de colaboração e cooperação. Definir e percorrer um caminho comum, ultrapassando barreiras, implica valorizar o trabalho de todos, experimentando novas possibilidades e novas respostas.

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

3.3. Formas de atuação que conduzam à melhoria escolar

A partir da década de oitenta, quando emergem as perspetivas que reivindicam e mostram que a escola influencia a qualidade da educação prestada, passam a considerar-se estratégias privilegiadas de melhoria todas aquelas que contribuam para potencializar a escola como unidade básica: o trabalho de equipa em torno de um projeto comum, o desenvolvimento curricular baseado na escola, as oportunidades de desenvolvimento profissional e formação baseadas na escola e a assessoria à escola como unidade básica.

(Bolívar, 2012) pois “uma escola que institucionalizou a melhoria como processo permanente é uma escola que se desenvolve como instituição, uma escola que aprende” (Bolívar, 2003, p.171).

Qualquer melhoria escolar está subordinada a uma direção que se formula em torno de um conjunto de valores. A melhoria não é um processo tecnocrático, tem de ter um fundamento ético e joga-se num palco social de confrontos de interesses entre diferentes atores (Azevedo, 2003).

Segundo o mesmo autor, a melhoria dos processos e resultados das organizações escolares requer:

- Uma recolha sistemática de dados, um diagnóstico suficientemente debatido e uma visão partilhada sobre um futuro melhor;
- Uma construção lenta, complexa e contextualizada;
- Compromissos concretos de vários intervenientes;
- Lideranças eficazes e fortes;
- Estruturas específicas dentro da escola (ex.: gabinete de avaliação e qualidade), devidamente articuladas organizacionalmente;
- Uma formação dos professores (e até dos pais) assente no trabalho que se vai desenvolvendo;
- O apoio externo (redes de escolas, redes de projetos, assessorias técnicas, repositórios de melhores práticas, bibliografia de apoio, etc.);
- A consideração de que existem culturas escolares instaladas, hábitos e práticas arraigados, costumes, representações, anseios e expetativas formuladas para uma diversidade de atores com interesses diferenciados;
- Considerar o contexto político e administrativo da educação e das escolas.

Face ao exposto, constata o autor que “Sem o exercício de responsabilidade pessoal, sem compromissos políticos e éticos devidamente partilhados, sem um foco claro na melhoria das aprendizagens e sem lideranças internas capazes não haverá mudanças que sejam melhorias” (Azevedo, 2006, p. 9).

Bilhim (2004) defende que sem o envolvimento direto da gestão de topo não é possível uma cultura de qualidade, nem no momento do seu nascimento, nem ao longo dos momentos de gestão do seu ciclo de vida. Ainda segundo este, sem profundos programas de mudança cultural não é possível implementar, com êxito, culturas de qualidade.

A liderança tem um papel central e chave na melhoria contínua, sendo sem dúvida um forte catalisador da mesma.

O envolvimento e mobilização da liderança é indispensável não só para que o processo de autoavaliação seja aceite pelos gestores intermédios da organização, mas também para que o processo não seja inconsequente.

A liderança deve então empenhar-se na mudança e, antes de lançar um processo de autoavaliação, precisará de fomentar a discussão, estar disponível para responder a todas as questões e recolher ideias e sugestões dos colaboradores, comunicar os objetivos dessa avaliação, acordar os procedimentos para a condução da mesma e discutir as ações que se seguirão.

O líder tem, assim, um papel basilar neste processo já que é o agente que faz a ligação entre os demais intervenientes, por isso deve ser o primeiro a ter atitudes e comportamentos exemplares, isto porque as pessoas tendem a imitar o líder (Carapeto e Fonseca, 2006).

A liderança deverá estar associada a princípios ligados ao estímulo da criatividade, procurando desenvolver uma cultura de inovação, encorajamento e promoção de uma cultura de melhoria contínua, partilha e participação, correndo riscos, inspirando, criando confiança.

Um ciclo contínuo de autoavaliação, plano de melhoria, implementação, avaliação e medidas de correção, permite à organização introduzir a melhoria progressiva nos seus recursos internos com vista à obtenção crescente de resultados relevantes. Cabe à liderança promover uma lógica de reflexão crítica que fomente o envolvimento de todas as pessoas na organização, valorizando a aprendizagem do erro, favorecendo a mudança e a melhoria e promovendo igualmente a gestão crítica dos conflitos.

Numa lógica de melhoria contínua, dever-se-á procurar o envolvimento de todos os colaboradores, simplificando processos, medindo, reconhecendo e avaliando resultados, tendo sempre presente, como orientação máxima, a satisfação de todos os *stakeholders*.

3.4. Avaliação e planos de melhoria

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa.

O sistema de avaliação, plasmado nesta Lei, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente, os seguintes objetivos:

a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das

políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;

b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;

c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;

d) Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;

e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo;

f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;

g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;

h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;

i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

Face a este desiderato, a avaliação é entendida como um processo que conduz à formulação de um juízo de valor orientado e fundamentando a tomada de decisões.

O objetivo principal da avaliação é conhecer, como e porque funcionam de um determinado modo as escolas, para compreender e explicar a sua natureza e para melhorar a sua prática, enriquecendo a tomada de decisões. (Santos Guerra, 2003, p.51)

Concordamos com Santos Guerra (2003) quando afirma que “avaliar uma escola tem como finalidade compreender e valorizar as suas práticas, as suas relações e o seu discurso pedagógico, facilitar a tomada de decisões e, também, formular e reformular teorias sobre a escola” (p.26).

A avaliação deve debruçar-se sobre a ação da escola em todas as suas dimensões e não apenas sobre os resultados académicos dos alunos. Deverá preocupar-se com o para o interior pedagógico do processo educativo que se desenvolve na escola, visto e

interpretado pelos seus principais atores, prestando especial atenção à dinâmica da estrutura organizativa.

Assistimos a uma maior preocupação com a avaliação de escola decorrente da crescente necessidade de prestação de contas e de permanente melhoria. De facto, é imperioso impulsionar o processo de avaliação das escolas a partir de uma perspetiva qualitativa a fim de melhorar a tomada de decisões, fomentar o profissionalismo dos docentes e criar atitudes de autocritica que favoreçam a mudança e a melhoria.

Consideram-se, por conseguinte, no diploma supracitado, duas modalidades de avaliação institucional:

- A avaliação externa, normalmente decidida por razões de ordem institucional que se prendem com necessidades de controlo organizacional ao nível do sistema de ensino.
- A avaliação interna que tem como motivação principal o acompanhamento dos projetos de escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional.

3.4.1. Avaliação externa

A avaliação externa é aquela em que o processo é conduzido por pessoas externas à escola e emerge da necessidade de controlo institucional ao nível do sistema de ensino. A administração central cede parte do seu poder às escolas, mas isso implica que haja mecanismos de controlo e orientação que garantam a credibilidade, a transparência e a equidade deste sistema.

No entanto, esta modalidade de avaliação pode emergir por iniciativa externa imposta pela administração central ou por vontade da própria escola.

A avaliação externa aproxima-se quer de um modelo *accountability* (de prestação de contas), quer de um modelo de *assessment* (de comparação de escolas).

Devemos equacionar as diferenças da avaliação escolar feita aos estabelecimentos de ensino, como uma reflexão crítica, sistemática e rigorosa dos processos educativos que nelas se desenvolvem e, por uma parte, a *accountability*, como meio de prestar contas num sistema democrático e, por outra, o *assessment*, como comparação de diversas escolas através de critérios homologados. (Santos Guerra, 2003, p.21)

Podemos considerar que a avaliação externa contribui para a melhoria, na medida em que pretende, como refere Clímaco (2009):

- Tornar mais claro o valor ou a importância do que acontece nas escolas, nomeadamente o que se constitui como “ameaças” à melhoria e “oportunidades” de progresso;

- Mostrar diferentes facetas da escola, os pontos fortes e fracos e as percepções de diferentes atores;

- Disponibilizar referentes para a autoavaliação;
- Pressionar e estimular para um melhor serviço educativo;
- Garantir melhores aprendizagens;
- Induzir a cultura da avaliação institucionalizando a recolha e tratamento de dados, a sua rápida disponibilização e promovendo a sua discussão e reflexão sobre as estratégias e táticas seguintes;

- Ser “monitor consciente”;
- Induzir ação fortalecendo ou provocando novas formas de trabalhar;
- Introduzir racionalidade temperada de afetividade.

Podemos ainda apontar como duas das vantagens da avaliação externa: a oportunidade dos dados poderem ser analisados em comparação com outras escolas de características semelhantes, com o intuito de conhecer a situação da escola relativamente ao panorama geral, e maior objetividade. É realizada por especialistas totalmente independentes do meio escolar sem estarem envolvidos diretamente na ação, com mais tempo investido na construção do processo e que, dada a sua especialização técnica, demonstram maior rigor científico.

No entanto, se a escola não aceitar esta forma de interagir, tornar-se-á pouco provável alcançar um resultado positivo em todo o processo avaliativo. Haverá muitos obstáculos ao desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, ignorar-se-ão os resultados desse trabalho. Por estas razões, Santos Guerra (2003) salienta a importância das estratégias de negociação que levem a que todos os atores encarem o processo de avaliação “como uma experiência enriquecedora para a escola; como uma oferta interessante da qual se possam retirar grandes benefícios profissionais, desfazendo, deste modo, a ideia de fenómeno indesejado, inquietante e ameaçador” (Santos Guerra, 2003, p.165).

3.4.2. Autoavaliação da escola

A autoavaliação da escola deverá ser entendida como um trabalho coletivo e participado, de reflexão rigorosa sobre a prática, desenvolvido pelos diversos atores, que tem como propósito tomar consciência das dinâmicas existentes, no sentido de conduzir fundamentadamente as ações coletivas promotoras da melhoria da escola.

É extremamente relevante considerar que os atores só terão interesse na avaliação e nas mudanças se participarem das decisões acerca dos objetivos e dos

procedimentos a serem adotados. As possibilidades dos professores modificarem a sua postura serão maiores se eles tomarem consciência da situação e refletirem durante a planificação das ações. “Despertar e cultivar atitudes de autorreflexão é conseguir pôr em andamento processos de avaliação contínua e sistemática. Faltará somente, acrescentar o caráter técnico e rigoroso que exige uma avaliação explícita e que se materializa em relatórios” (Santos Guerra, 2003, p.55).

Para além disso, e à semelhança daquilo que enfatizamos no ponto anterior, a autoavaliação deverá estar associada a dinâmicas de avaliação participativa e de avaliação-regulação e não de avaliação-sanção ou de avaliação-julgamento.

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos.

De acordo com Bolívar (2012), os dados resultantes de uma autoavaliação devem fazer parte de um processo de mudança educativa: recolha de informação, interpretação, análise e implementação, para proporcionar ao ensino todas as informações sobre as melhores decisões a tomar.

É necessário saber de que situação partimos, conhecer as áreas fortes e aquelas em que precisamos de melhorar, de modo a ajustar as estruturas e as práticas, para que possamos obter um impacto positivo nos resultados dos alunos. A recolha e a compilação da informação, no momento certo, contribuirá para o progresso e a melhoria das ações educacionais desenvolvidas.

Em vez de encarar a visibilidade dos dados como uma possível ameaça, é preciso vê-los como um estímulo imprescindível nos esforços de melhoria, ao mesmo tempo que um meio para assegurar uma equidade e qualidade na educação oferecida. Os dados da avaliação fazem parte, então, de uma estratégia deliberada para a melhoria. (Bolívar, 2012, p.256)

Os diferentes passos no processo de autoavaliação deverão ser negociados e interpretados, numa perspetiva partilhada e validada por todos os atores. Daí que a participação no processo de tomada de decisões deva ser o mais ampla possível, prestando atenção aos diversos pontos de vista envolvidos.

A avaliação das escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis, que permitam uma regulação no decurso dos projetos, e não apenas um balanço posterior. É frequente a aplicação descontextualizada de processos e de instrumentos de avaliação conduzindo a dissonâncias de diversa ordem. Neste sentido, é importante que a avaliação respeite critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade.

De acordo com Goldring & Berends (2008), todos os líderes educativos deverão usar a informação obtida de forma exaustiva, como um guia para a tomada de decisões, estabelecendo e priorizando metas e monitorizando o progresso. Por conseguinte, para que a avaliação seja um processo de melhoria da realidade, tem que ser assumida como um elemento capaz de incidir na tomada de decisões na escola.

Será através de processos de avaliação escolar que estará aberto o caminho para a “melhoria da qualidade do serviço educativo, compreensão das dimensões do programa, desenvolvimento da profissão docente através da reflexão sobre a prática, controlo democrático da educação e elaboração de teoria sobre a escola” (Santos Guerra, 2003, p.27).

3.4.3. Plano de melhoria da escola

Consideramos que deverá haver uma cooperação entre as duas modalidades de avaliação escolar anteriormente apresentadas, uma vez que ambas são indispensáveis para a melhoria do sistema educativo, em geral, e da escola, em particular.

A avaliação externa e a autoavaliação, aliadas, poderão ter uma vertente formativa que proporcione, de um modo sustentado, a regulação das dinâmicas internas da escola. O conhecimento que produzem será precioso para as escolas desencadearem ações de melhoria, consubstanciadas num plano de melhoria.

Entende-se por plano de melhoria da escola um conjunto de procedimentos e estratégias organizadas e a implementar com o objetivo de promover a melhoria dos processos educativos e aumentar a eficácia dos mesmos.

Um plano de melhoria da escola é um processo contínuo de identificação das necessidades e dificuldades dos alunos, dos professores e da comunidade educativa; de implementação de estratégias que visem aumentar a eficácia da escola; e de avaliação das estratégias e dos sucessos alcançados. Por outras palavras, um plano de melhoria da escola diz respeito a um conjunto de objetivos (formulados com base nas evidências da investigação), concretizados em estratégias (operacionalizadas em termos dos alvos a que se destinam, os agentes envolvidos, os recursos necessários, o tempo em que ocorrem) e cujo impacto em vários indicadores (incluindo o desempenho académico dos alunos) é periodicamente avaliado.

Segundo um estudo desenvolvido pelo Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola, a proposta para o desenvolvimento de um plano de melhoria da escola resulta dos seguintes aspetos:

1. A educação é um dos veículos privilegiados do desenvolvimento de uma sociedade em geral, e para o desenvolvimento individual, em particular;
2. O rendimento académico dos alunos é um dos mais fortes preditores das trajetórias académicas dos alunos (e do quão longe os alunos vão nos estudos);
3. O percurso académico dos indivíduos tem um grande impacto em múltiplos domínios de funcionamento (tipos de emprego que terão ao longo da sua vida, rendimento que auferirão ao longo da vida, manutenção/quebra dos ciclos de pobreza, exclusão social, etc.);
4. O desempenho académico dos alunos não é uma questão determinista: existe um crescente corpo de evidências de que determinados fatores determinantes do desempenho académico são passíveis de serem alterados;
5. O impacto que os processos educativos têm no desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos e o uso dos recursos públicos na educação justifica que os vários agentes envolvidos na educação elejam a perseguição de níveis superiores de eficácia como uma prioridade.
6. Devido à multiplicidade dos aspetos envolvidos na educação (aspetos políticos e organizacionais) e à complexidade das relações entre os diversos aspetos são necessários esforços concretos e baseados nas evidências da investigação que favoreçam uma maior eficácia dos processos educativos;
7. A eficácia educativa é potenciada por processos educativos com características específicas;
8. Níveis superiores de eficácia educativa exigem esforços sistematizados e continuados de identificação de necessidades e de implementação de estratégias. A eficácia não é um resultado mágico, mas resulta de um processo de melhoria. Os Planos de Melhoria da Escola são uma concretização do processo de perseguição de eficácia educativa.

Em geral, as escolas já desenvolvem esforços de melhoria e de perseguição de maior eficácia. Contudo, por vezes, esses esforços são pouco integrados numa estratégia bem definida, pouco sistematizados e descontinuados no tempo.

Um plano de melhoria da escola é um instrumento organizador de objetivos e estratégias de melhoria, agregador de motivações e do envolvimento dos agentes abrangidos e potenciador de níveis superiores de eficácia.

Trata-se, portanto, de um instrumento estratégico de relevância para um líder que pretende a mudança e melhoria de paradigma de escola.

PARTE III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. METODOLOGIA

O presente estudo insere-se no âmbito da investigação-ação, pois visa uma reflexão profunda sobre a nossa *praxis* na liderança de uma escola, no sentido de apurarmos resultados responsáveis por possíveis mudanças nas nossas metodologias. Segundo Cohen e Manion, citados por Bell (2004), uma abordagem da investigação-ação é um

procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso. (pp. 20-21)

Por conseguinte, adota-se neste trabalho de projeto uma metodologia de cariz qualitativo, sob a forma de um estudo de caso, por nos parecer o melhor caminho para a obtenção de indicações que nos poderão conduzir a uma efetiva mudança de paradigma na escola. Ainda assim, não podemos descurar que uma das características mais significativas da pesquisa-ação é, segundo Bell (2004), o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática.

Elliot (1991), referenciado por Bell (2004), vai ainda um pouco mais longe na definição da pesquisa-ação, definição que passamos a transcrever por refletir muito bem a nossa postura em relação ao trabalho que nos propomos desenvolver:

A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática. (Bell, 2004, p. 21)

Coloca-se, portanto, a ênfase prática na resolução de problemas, pelo que uma investigação-ação acaba por ser uma abordagem interessante, sobretudo para os profissionais da educação que frequentemente identificam problemas no decurso do seu trabalho e se propõem investigá-los a fim de, se possível, aperfeiçoarem a sua ação.

A investigação-ação é, pois, a abordagem que utilizamos neste trabalho, por ser aquela que melhor responde aos anseios de líderes, diretores, educadores, gente que diariamente está em contacto com situações-problema que carecem de resolução,

preferencialmente, eficaz. Decorrente da sua prática, surgem questões e/ou dificuldades que deixam o líder ou o diretor de uma organização bastante apreensivo, levando-o a refletir sobre elas no sentido de se alterarem práticas que possam conduzir ao sucesso.

Para percebermos melhor o problema que nos preocupa enquanto diretora de um estabelecimento de ensino, centraremos a nossa prática no estudo de caso por ser o método que, de algum modo, em educação “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo.” (Bell, 2004, p. 23)

Segundo aquele autor, o estudo de caso centra-se sobretudo na interação de fatores e acontecimentos e, citando Nisbet e Watt (1980), salienta que “por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interação.” (p. 23). O mesmo autor constata alguns perigos, que também nós estamos conscientes deles, a saber: o perigo de distorção e a impossibilidade frequente de generalizações. Porém, há vozes discordantes que vêem nestes eventuais obstáculos algumas virtudes. Bell (2004) recorre, a propósito, às palavras de Bassey (1981), pois este é da opinião que

(...) um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a permitir-lhe relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. É mais importante que um estudo possa ser relatado do que possa ser generalizado. (p. 24)

Aquele autor vai ainda mais longe e considera que se os estudos de caso

(...) forem realizados sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional. (p. 24)

É, com efeito, este o nosso propósito: analisar uma situação concreta, descrevê-la, avaliá-la e criticá-la, eventualmente, para, a partir daí, procurarmos melhorar a nossa prática de liderança e/ou aperfeiçoá-la de forma mais consciente.

Na verdade, todos estes considerandos prendem-se com a **metodologia de trabalho de projeto**, uma vez que esta responde a objetivos centrais da Escola como organização, ajudando à identificação e à capacidade de resolução de problemas. O projeto tem origem no movimento da educação humanista, associado ao pensamento pedagógico de John Dewey (1859-1952). John Dewey identificava a liberdade com o poder de cada um elaborar projetos e de os concretizar através da ação.

A construção de um projeto mobiliza, além de conhecimentos e de reflexão, a própria afetividade. O projeto implica a antevisão de uma finalidade. Para atingir essa finalidade cada um analisa as condições, busca os meios e ensaia as soluções mais adequadas e exequíveis. Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades planificadas com vista a alcançar um determinado objetivo através da utilização de recursos disponíveis.

É um método de trabalho, orientado para a resolução de um problema, baseado na participação dos membros de um grupo, com o objetivo de realizar um trabalho planificado e organizado de comum acordo. O projeto é um plano a realizar para responder a um problema, estudar um tema, concretizar uma ação. Sabemos que trabalho de projeto

é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social. (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140)

Como metodologia de trabalho, e seguindo o supracitado no início deste capítulo, centramos a nossa ação numa metodologia de cariz qualitativo e que tomou a forma de um estudo de caso.

Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação. A **investigação qualitativa** tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo.

Para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Ambas vêm ganhando muita aceitação e credibilidade na área da educação, mais precisamente para investigar questões relacionadas com a escola.

Para caracterizar o estudo de caso, Ludke e André (1986) referem sete características para este tipo de investigação qualitativa: visam a descoberta, na medida em

que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos; retratam a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; permitem generalizações naturalistas; procuram representar as diferentes perspetivas presentes numa situação social; e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Existem três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar fatores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos.

Face à realidade encontrada no caso que nos propomos estudar, procederemos à análise dos dados usando o modelo de análise proposto por Bardin (2009).

Indubitavelmente, no campo da educação, e particularmente no da liderança que se corporiza aqui, a metodologia adotada para a resposta ao problema colocado inicialmente, e analisado à luz dos princípios da investigação-ação, é a análise de conteúdo que, de acordo com Laurence Bardin (2009), se baseia num conjunto de técnicas de análise das comunicações e utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens – “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (Bardin, 2009, p. 51) – tendo uma organização como ponto de partida. Esta opção ganha ainda maior consistência quanto temos dois objetos de trabalho que são essenciais na concretização do nosso projeto: o relatório de Avaliação Externa do Agrupamento, elaborado pela IGE, e o relatório de autoavaliação realizado no interior no mesmo Agrupamento e que parte dos pontos chave do primeiro relatório. Por conseguinte, a informação usada para a recolha e análise dos dados consta do Relatório da Inspeção Geral da Educação (2010) e do Relatório de Autoavaliação (2013) e apoia-se na revisão da literatura efetuada.

1.1. Diagnóstico da situação

O processo de autoavaliação foi realizado por uma equipa de docentes representantes de todos os ciclos de escolaridade, que avaliou o Agrupamento nos

domínios dos resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão, domínios estes que coincidem com os definidos no quadro atual de referência da Inspeção Geral de Educação e Ciência. No processo de inquirição foram aplicados questionários às associações de pais e encarregados de educação e ao universo do pessoal docente, do pessoal não docente e dos alunos.

No universo do Agrupamento, as amostras e níveis de participação dos vários sectores foram os seguintes: dois representantes dos encarregados de educação de cada turma do 1.º ciclo – 66,1% e dos 2.º e 3.º ciclos – 79,1%; alunos do 1.º ciclo, numa amostra de alunos do 4º ano – 100%; alunos, delegados e subdelegados de turma, dos 2.º e 3.º ciclos das turmas de cada ano - 34,4%; docentes do agrupamento – 61%; diretores de turma dos 2.º e 3.º ciclos - 61%; coordenadores de departamento - 100%; a totalidade dos assistentes operacionais – 49%; a totalidade dos assistentes técnicos – 50%; a direção - 100%. Assim, num universo de 444 inquiridos, responderam 286.

Assim, no que se refere ao tema Prestação de Serviço Educativo, na categoria “resultados académicos”, verificamos que no 1.º ciclo e 2.º ciclo as taxas de transição situam-se quase sempre acima da média nacional, enquanto no 3.º ciclo situam-se sempre aquém desta. Os resultados das provas de aferição dos 4.º e 6.º anos e dos exames de 9.º ano são superiores às médias nacionais no que concerne a Língua Portuguesa, o que nem sempre acontece em Matemática.

Na categoria relacionada com os “resultados sociais”, na subcategoria – “participação na vida da escola”, o relatório da IGE (2010) salienta o “ambiente propício das relações interpessoais positivas, iniciativas geradoras de sentido de pertença e ao desenvolvimento da cidadania (...) espírito de solidariedade e o respeito pelos outros.” No entanto, refere que as assembleias de delegados se realizam de forma pontual e que os alunos não participam formalmente na elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento. Já o comportamento dos alunos é descrito como bom, de um modo geral, pois estes são disciplinados, cumprem as normas e aceitam a autoridade de docentes e não docentes.

O relatório de autoavaliação analisado é coincidente com a avaliação da IGE no que diz respeito ao ambiente educativo. Todos os inquiridos respondem pela positiva no que a este se refere, salientando a disponibilidade por parte da direção em receber bem e atender toda a comunidade educativa e referem que a avaliação dos alunos é feita de uma forma justa. Os alunos sentem que a direção os incentiva a participar na tomada de decisões importantes para a escola. Apesar de todos os inquiridos apontarem a escola como um lugar em geral disciplinado, e na qual o Regulamento Interno é cumprido, alguns apontam esses aspetos como áreas a melhorar, nomeadamente os docentes, que sugerem

o alargamento do horário e das funções do Gabinete de Acompanhamento ao Aluno, e a Direção, por sua vez, propõe o aproveitamento de oportunidades externas que possam contribuir para a qualidade do serviço educativo.

Ainda na categoria “ resultados sociais”, mas na subcategoria “reconhecimento da comunidade”, a IGE refere que se valorizam os sucessos, divulgam-se e premeiam-se projetos com o intuito de estimular e valorizar o sucesso dos alunos, e que o Quadro de Excelência reconhece os resultados escolares relevantes.

Nos dados da autoavaliação, a opinião geral é que todos sentem que a escola distingue e valoriza os alunos, tanto pelos resultados escolares como pelas atitudes e valores. Porém, os pais e encarregados de educação sugerem a realização de formações abertas à comunidade e orientação para ajudar os educandos a ultrapassar as dificuldades.

Integrado no tema “Prestação do Serviço Educativo”, na categoria “planeamento e articulação”, ambos os relatórios referem como positivo a articulação entre os estabelecimentos de ensino do Agrupamento, e entre anos e ciclos. Todavia, os docentes e a direção consideram que ainda é possível fazer melhor no que diz respeito ao trabalho cooperativo e articulação entre ciclos, propondo a dinamização de momentos para trocas de experiências e “formação a toda a comunidade escolar com temas abrangentes e transversais de modo a melhorar o desempenho profissional e inter-relacionamento entre os vários atores educativos” (p.49). A direção chega mesmo a propor “horas comuns para trabalho colaborativo e partilha de experiências” (p.50).

Na categoria “práticas de ensino”, ambos os relatórios referem que são desenvolvidos diversas atividades e múltiplos projetos que valorizam as dimensões sociais, ecológicas e artísticas da prática educativa, os quais contribuem para a integração e envolvimento socio escolar dos alunos. São desenvolvidas estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos e adequadas às suas capacidades e ritmos, e ainda partilhadas informações e estratégias nos conselhos de turma. No relatório de autoavaliação, porém, os alunos referem um maior envolvimento no trabalho experimental e os docentes aconselham o alargamento do horário da biblioteca como forma de ampliar o sistema de apoios aos alunos.

Na categoria “monitorização e avaliação das aprendizagens”, segundo o relatório da IGE, “a monitorização e a aferição de critérios de avaliação permitem garantir aos alunos e encarregados de educação a confiança na avaliação interna” (p.4) e “O cumprimento dos programas é monitorizado pelos coordenadores” (p.7), mas os coordenadores apontam a articulação dos diretores de turma entre ciclos como ponto a melhorar.

Por último, analisámos a categoria “liderança e gestão”, incluída no tema com a mesma denominação, que no relatório de avaliação externa (2010) refere: “a direção

fomenta ações que envolvem toda a comunidade educativa nas atividades conducentes à promoção da identidade e sentimento de pertença (...). Demonstra grande capacidade para a mobilização de toda a comunidade educativa, sendo evidente a motivação e o empenho de todos para o cumprimento das suas funções”(...). O contacto direto com as várias unidades educativas, a sua experiência e liderança partilhada com as estruturas intermédias têm reflexos na melhoria da gestão e da imagem do Agrupamento” (p.10). “Cultiva um bom relacionamento com as instituições da região e estabelece com algumas delas parcerias bem consolidadas” (p.11).

No relatório de autoavaliação é referido como pontes fortes a disponibilidade da direção em receber e ouvir todos, o incentivo à participação de toda a comunidade, o compromisso das estruturas de gestão pedagógica com a execução do Projeto Educativo, o espírito de entreajuda, promotor do desenvolvimento dos vários intervenientes da comunidade escolar, sendo ainda focada a capacidade de aproveitamento de oportunidades externas que contribuam para a qualidade do serviço educativo.

A definição do perfil das lideranças intermédias surge tanto como um ponto forte como também um aspeto a melhorar. Outras áreas, que são apontadas como devendo ser alvo de melhoria, são novamente a colaboração entre docentes e a dinamização de momentos de trocas de experiências, bem como o incentivo a iniciativas inovadoras com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

“Há que salientar o facto de o Agrupamento manifestar, em geral, capacidade de adaptação à mudança e adesão a novos desafios” (IGE, 2010, p.11), o que facilitará a implementação do Plano de Melhoria.

No que se refere à “subcategoria autoavaliação e melhoria”, “o Agrupamento tem feito um investimento na monitorização das práticas educativas e na implementação de medidas para promover o sucesso educativo dos alunos. O processo de autoavaliação permitiu também conhecer o funcionamento organizacional, perspetivando-se a continuidade do mesmo” (IGE, 2010, p.11).

Os resultados provenientes da análise dos relatórios permitem-nos confirmar a necessidade de investir mais na área da promoção do sucesso escolar dos alunos (com especial atenção aos do 3.º ciclo), e na área da aprendizagem organizacional envolvendo o pessoal docente, não docente e pais e encarregados de educação, potenciando as virtualidades de colaboração com a comunidade e outros parceiros.

1.2. Caracterização do contexto

O plano de melhoria a que este projeto se refere, será aplicado num agrupamento de escolas do concelho de Sintra.

Este agrupamento nasceu no ano letivo de 2003/2004 e integra atualmente onze estabelecimentos de ensino distribuídos por uma área muito alargada e dispersa. É constituído pela escola sede (2º e 3º ciclos), por cinco estabelecimentos de ensino de 1º ciclo com Jardim de Infância, cinco escolas de 1º Ciclo e dois Jardins de Infância. A população escolar é composta por cerca 1600 alunos, distribuídos por 67 turmas, 8 de pré-escolar e as restantes de ensino básico.

Observando o contexto físico em que o agrupamento se insere e a distância geográfica entre os estabelecimentos de ensino que o compõem, verifica-se uma grande heterogeneidade na população discente, com alunos a evidenciarem sinais de estabilidade e capacidade financeiras e 41,01% a necessitarem de auxílios económicos por parte da Ação Social Escolar, sendo 20,83% no escalão A e 20,18% no escalão B. De um modo geral, não há falta de assiduidade relevante, tal como não há abandono escolar significativo.

O corpo docente é constituído por um total de 115 docentes, 90 do quadro de Agrupamento e 25 contratados, sendo que a maior parte dos docentes se encontra posicionado nos 3 primeiros escalões da carreira docente.

O pessoal não docente do Agrupamento é composto por 8 assistentes técnicos e 39 assistentes operacionais.

Para além das estruturas intermédias orgânicas, são ainda determinantes as equipas multidisciplinares criadas com um propósito específico, tais como as equipas de autoavaliação, Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, Plano Tecnológico de Educação, Gabinete de Saúde, Gabinete de Acompanhamento ao Aluno, equipas de preparação de eventos e decoração de espaços, comissão de apoio a procedimentos disciplinares, secretariado de exames e equipa de verificação de documentos de reuniões de avaliação.

De acordo com o relatório da IGE (2010) “a promoção do sucesso educativo é uma prioridade do Agrupamento”, existindo “um ambiente educativo favorecedor do estabelecimento de relações interpessoais positivas entre todos os elementos da comunidade educativa e de iniciativas geradoras de sentido de pertença.”

1.3. Plano de resolução

O plano de resolução, face ao problema enunciado no início deste trabalho de projeto, consiste na implementação do Plano de Melhoria que prevê que a mudança pretendida faça parte da agenda desta organização escolar, das pessoas que aqui trabalham e das que com ela se relacionam. A sua necessidade e pertinência devem ser reconhecidas por todos.

No Plano de Melhoria que nos propomos implementar são apresentados objetivos e ações que emergem de conceitos como o de escola aprendente (Bolívar, 2000 e 2003), escola democrática (Santos Guerra, 2002), organização de aprendizagem (Whitaker, 1999), a escola que aprende (Santos Guerra, 2001), escola reflexiva (Alarcão, 2001), comunidade de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012), comunidades de prática (Formosinho & Machado, 2009) ou culturas colaborativas (Fullan, 2001, Lima, 2002). Este plano apresenta estratégias que facilitam o caminho para a reflexão, para a aprendizagem, reconhecendo o potencial humano como principal recurso e uma força ativa na prossecução dos objetivos organizacionais.

O Plano de Melhoria que se apresenta resulta de um processo de avaliação amplamente participado, realizado quer pelo próprio Agrupamento, quer pela Avaliação Externa. Representa o esforço da organização para a melhoria sistemática e contínua do seu desempenho e o compromisso possível com a qualidade do serviço público de educação que presta. Integra objetivos imediatos de curto, médio e longo prazo, seguindo um planeamento flexível e progressivo. Enuncia e calendariza as ações/dinâmicas subjacentes ao desenvolvimento do Plano, pressupondo mecanismos de divulgação do mesmo e de avaliação dos seus resultados.

A implementação e o cumprimento deste Plano de Melhoria prevê uma planificação rigorosa e assente no real, compatível com as demais responsabilidades e funções da organização; a afetação criteriosa de agentes esclarecidos e empenhados, prevista na distribuição do serviço; a repartição de tarefas; a definição de suportes e circuitos pré-determinados de informação e comunicação entre os diversos grupos de trabalho e entre estes e a gestão; a identificação e utilização de meios e de recursos adequados; a definição de momentos de monitorização frequentes; a realização de uma avaliação que realce as diferenças entre o ponto de partida e o ponto de chegada de cada ação e o impacto alcançado.

O Plano de Melhoria será reajustado de acordo com o processo de avaliação contínua. O registo dos processos e da avaliação, bem como o trabalho de equipa e a

capacidade de concertação e de gestão das intervenções fazem, igualmente, parte do conjunto de estratégias a que este plano obedecerá.

Para o sucesso na implementação deste plano, e no que concerne ao papel da liderança, pretendemos continuar a mobilizar toda a comunidade educativa, de forma a gerar a motivação e o empenho de todos no cumprimento das suas funções. É, por isso, fundamental continuar a fomentar ações que envolvam toda a comunidade educativa e que fortaleçam a identidade e sentimento de pertença, sendo indispensável manter e reforçar o bom relacionamento com as associações de pais, autarquia, juntas de freguesia, associações e empresas locais.

A participação democrática dos membros da comunidade escolar deve basear-se no envolvimento ativo na planificação, execução, avaliação e mudança na escola. Concordamos com Santos Guerra (2002) quando defende que “a participação não deve ser um simulacro, mas sim uma realidade” (p. 67). Participar é assumir um compromisso com a escola. Participar é viver a escola não como espetador, mas como protagonista. É lutar por uma escola melhor.

É este o ambiente em que se prevê o contributo de todos para a definição das ações de melhoria para a apropriação, implementação e institucionalização progressiva de boas práticas e para a consciencialização do contributo individual no cumprimento de objetivos comuns.

Enquanto líder, e estando consciente das potencialidades do Agrupamento no qual se vai implementar o Plano de Melhoria que agora se apresenta, pretendemos inovar sem descaracterizar o que já é considerado positivo. Os pontos fortes da autoavaliação, que coincidem com os da avaliação externa, serão objeto de acompanhamento e merecerão da organização o investimento necessário à sua manutenção e aperfeiçoamento.

Daí que tenhamos optado por manter e aperfeiçoar as dinâmicas consideradas como positivas tais como o contacto com os delegados de turma, a atribuição dos diplomas do Quadro de Excelência – Valor e Mérito, as atividades de integração e interação para pessoal docente e não docente do Agrupamento, a Semana da Primavera e todas as atividades desenvolvidas em colaboração com as Associações de Pais.

Por outro lado, como o diagnóstico aponta como áreas a melhorar o sucesso educativo e o desenvolvimento profissional de docentes e outros agentes educativos, propomo-nos instituir o Projeto de tutoria “Aprendo a aprender”, tempos em comum no horário dos docentes que facilitem o trabalho interpares e as Jornadas Pedagógicas, bem como implementar reuniões trimestrais com os delegados de turma, reunir regularmente com os coordenadores e delegados disciplinares e aderir ao Projeto EPIS (Mediadores para o Sucesso Escolar).

É nossa convicção que a implementação concertada das ações propostas será decisiva no sucesso educativo. Todas se interligam, sendo que a aprendizagem e o desenvolvimento educativo dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes e outros agentes educativos (assistentes técnicos, operacionais e pais) são áreas que se valorizam porque promovem a aquisição de conhecimentos técnicos e práticos, e que, por isso, fomentam a melhoria do processo ensino-aprendizagem e potenciam os resultados dos alunos.

Do Plano de Melhoria, que se apresenta de seguida, constam: os domínios do quadro de referência da Inspeção Geral da Educação e da Ciência (Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão); Áreas de Melhoria; Objetivos específicos/estratégicos; Ações/dinâmicas; Espaços; Recursos; Calendarização e Avaliação.

1.3.1. Áreas de Melhoria

As áreas de intervenção prioritária que integram o Plano de Melhoria do Agrupamento são as seguintes:

- **Sucesso educativo;**
- **Desenvolvimento profissional de docentes e outros agentes educativos;**
- **Consolidação da identidade do Agrupamento e colaboração com a comunidade.**

As fragilidades identificadas, organizadas em áreas de intervenção prioritária para a melhoria do Agrupamento, determinaram um conjunto de objetivos operacionais e ações de melhoria que se constituem como parte fundamental de um plano que se quer concertado e coerente.

As prioridades nas ações/dinâmicas propostas, numa lógica duma escola participativa, aprendente e em melhoria, assentam e procuram responder às propostas resultantes dos relatórios de avaliação analisados. Todavia, foi igualmente ponderado o impacto pretendido, bem como a capacidade do Agrupamento para reunir e mobilizar os recursos necessários à implementação do plano, para encontrar soluções adequadas e cumprir os objetivos, respondendo às expectativas que norteiam este projeto de melhoria.

Será este o caminho a seguir, tendo sempre em vista e como missão, o sucesso educativo dos nossos alunos.

1.3.1.1. Sucesso educativo

Objetivos:

- Proporcionar um sistema de tutoria diária aos alunos com fraco aproveitamento escolar.
- Dinamizar um espaço de reflexão promotor do desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de melhoria da autoestima dos alunos.
- Promover uma escola inclusiva e de sucesso através de uma parceria com a EPIS (Empresários pela Inclusão Social).
- Proporcionar formação a todos os agentes educativos na área das competências comunicacionais.
- Promover o envolvimento e uma maior participação dos alunos na vida da escola.
- Celebrar os sucessos dos alunos e reconhecer o mérito dos resultados alcançados.

Ações:

Projeto de Tutoria “Aprendo a aprender”

A escola já dispõe de um Gabinete de Acompanhamento ao Aluno que dá resposta a problemas disciplinares e para onde os alunos são encaminhados com o objetivo de cumprir uma tarefa quando têm ordem de saída de sala de aula.

No entanto, face a problemas reincidentes de comportamento por parte de alguns alunos, na sua maioria adolescentes, alunos de 3º ciclo, com interesses divergentes dos escolares e que apresentam mais que uma retenção no seu percurso escolar, torna-se necessário uma nova abordagem. O Projeto de Tutoria “Aprendo a aprender” proporcionará um sistema de tutoria diária aos alunos. Pretende promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais conducentes à melhoria do sucesso escolar dos alunos envolvidos.

Estas competências são determinantes para o desenvolvimento da criança e do seu bem-estar, sendo também fatores de proteção contra problemas de comportamento de risco das crianças e adolescentes. Esperamos que com a implementação deste projeto, em termos académicos, a promoção destas competências melhore o desempenho, a qualidade da relação entre professores e alunos e o envolvimento dos alunos com a escola.

Uma docente com redução da componente letiva ficará responsável pela dinamização deste projeto, sendo possível que nas horas coincidentes com os tempos para

almoço (comuns a um maior número de alunos) o gabinete destinado a este projeto esteja disponível para receber os alunos.

Projeto EPIS (Empresários Pela Inclusão Social) – Mediadores para o sucesso escolar

Por sugestão da Associação de Pais, o Agrupamento decidiu implementar este projeto com a EPIS (Empresários pela Inclusão Social), com início no próximo ano letivo, que passará pela contratação de técnico, mediador social, responsável pelo reforço de ligação entre a escola e a família. Já foram feitos os primeiros contactos, estando agendada uma reunião para planeamento desta intervenção.

Proporcionar-se-á formação a todos os agentes educativos: famílias (relação e comunicação, apoio à aprendizagem e participação na escola), professores (gestão comportamental na sala de aula) e assistentes operacionais (resolução de conflitos com alunos). Sendo um projeto de inovação educativa, o mediador social será uma mais-valia no envolvimento das famílias mais difíceis e com pouca ligação à escola.

Pretendemos reforçar a promoção de uma escola inclusiva e de sucesso através desta parceria com a EPIS e que conta com o apoio financeiro de um empresário da comunidade local.

Reuniões trimestrais com os delegados de turma (sendo a primeira uma formação com as coordenadoras dos DT)

Desejamos promover a participação ativa dos alunos na vida da escola, através de assembleias trimestrais com os delegados de turma orientadas pela Diretora ou outro membro da direção. Pretendemos transmitir informações relativas ao funcionamento da escola e ouvir as preocupações e as sugestões dos delegados que servirão de elo de ligação com os restantes alunos. Serão realizadas trimestralmente. Atualmente já é prática ouvirmos os alunos e atendermos a muitas das suas sugestões mas de uma forma informal.

Além destas, continuaremos a realizar, no início de cada ano letivo, uma sessão de formação sobre o papel de delegado de turma aos respetivos alunos, dinamizada pelas coordenadoras de diretoras de turma. Como trabalho prévio, os diretores de turma trabalham com as respetivas turmas no sentido da eleição do delegado ser feita de forma informada por parte dos alunos e de os delegados de turma terem consciência do seu papel como intermediários, pelo que devem estar atentos aos problemas e anseios dos colegas.

Cerimónia de entrega de diplomas do quadro de excelência a todos os alunos do Agrupamento

Consideramos muito importante o reconhecimento do mérito, pelo que já há alguns anos realizamos uma Cerimónia de entrega de diplomas do quadro de Excelência – Valor e Mérito que premeia o mérito dos resultados alcançados e de atitudes extraordinárias. Realiza-se na primeira semana de outubro do ano letivo seguinte.

Nesta cerimónia estão presentes as famílias, pessoal docente e não docente e convidados representantes da Autarquia, Juntas de Freguesia e outras entidades que colaboram com a escola.

No entanto, até agora só abrangia alunos de 2.º e 3.º ciclos, pelo que propomos que abranja todos os alunos do Agrupamento.

Quadro I – Plano de Melhoria – Área do sucesso educativo

Domínio	Área de Melhoria	Objetivos Específicos/Estratégicos	Ações/Dinâmicas	Espaços	Recursos	Calendarização	Avaliação
Resultados	1. Sucesso Educativo	- Proporcionar um sistema de tutoria diária aos alunos com fraco aproveitamento escolar. - Dinamizar um espaço de reflexão promotor do desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de melhoria da autoestima dos alunos.	Projeto de Tutoria “Aprendo a aprender”	Gabinete na escola sede	- Docentes com especialização ou experiência na área - Alunos	Ao longo do ano letivo	Anual
		- Promover uma escola inclusiva e de sucesso através de uma parceria com a EPIS (Empresários pela Inclusão Social) - Proporcionar formação a todos os agentes educativos na área das competências comunicacionais.	Projeto EPIS - Mediadores para o sucesso escolar	Escola sede e casas dos alunos	- Mediador da EPIS - Associação de Pais - Pais e encarregados de Educação - Pessoal docente e não docente - Alunos	Ao longo do ano letivo	
		- Promover o envolvimento e uma maior participação dos alunos na vida da escola.	Reuniões trimestrais com os delegados de turma	Escola sede	- Delegados de turma - Direção - Coordenadoras de DT	No início de cada período	
		- Celebrar os sucessos dos alunos e reconhecer o mérito dos resultados alcançados.	Cerimónia de entrega de diplomas do Quadro de Excelência a todos os alunos do Agrupamento	Escola sede ou um auditório na zona	- Alunos - Pais e encarregados de Educação - Pessoal docente e não docente - Representantes das instituições da comunidade	Início de outubro	

1.3.1.2. Desenvolvimento profissional de docentes e outros agentes educativos

Objetivos:

- Instituir tempos específicos no horário dos docentes para o desenvolvimento do trabalho cooperativo.
- Promover o trabalho interpares, quer ao nível da avaliação dos processos pedagógicos, quer ao nível da produção de materiais ou da partilha de experiências.
- Reforçar a articulação horizontal e vertical dos procedimentos e instrumentos de avaliação.
- Incentivar a observação mútua voluntária de aulas.
- Proporcionar um espaço privilegiado de reflexão e aprofundamento da prática pedagógica.
- Fomentar a troca de experiências e procura de soluções para os problemas educativos entre os agentes educativos do Agrupamento.
- Criar oportunidades de concretização das parcerias com os Centros de Formação e Instituições de Ensino Superior.
- Dinamizar e monitorizar regularmente a liderança das estruturas intermédias.

Ações:

Trabalho docente interpares

Tendo em conta a distribuição de serviço, o crédito horário e as horas de estabelecimento, pretendemos disponibilizar tempos específicos no horário dos docentes para o desenvolvimento do trabalho cooperativo, para planear aulas, rever o desempenho dos alunos e melhorar continuamente os seus métodos de ensino, através da partilha de experiências, de apoio pessoal e aprendizagem de técnicas e estratégias inovadoras. Será atribuído um tempo de 45 minutos semanal e comum aos docentes do grupo disciplinar, resultando numa reunião de trabalho quinzenal de 90 minutos.

Este Plano de Melhoria visa promover o trabalho interpares, quer ao nível da avaliação dos processos pedagógicos, quer ao nível da produção de materiais ou ainda da partilha de experiências, reforçar a articulação horizontal e vertical dos procedimentos e instrumentos de avaliação, harmonizar os procedimentos de avaliação e os instrumentos de avaliação e até incentivar a realização de aulas abertas.

Envolver os professores nas suas escolas, apoiar e valorizar aquilo que fazem e ajudá-los a trabalhar mais próximos uns dos outros, enquanto colegas, são questões que irão ter impacto nos resultados escolares.

Jornadas Pedagógicas anuais

Pretendemos organizar Jornadas Pedagógicas a realizar numa pausa do ano letivo, tendo como público-alvo o pessoal docente e não docente do Agrupamento.

Através da concretização de parcerias com os Centros de Formação e Instituições de Ensino Superior, será possível convidar oradores especialistas em áreas relevantes para o desenvolvimento profissional. Será um espaço privilegiado de reflexão e de partilha de experiências entre os agentes educativos do Agrupamento.

As temáticas a abordar serão de acordo com as necessidades e anseios do pessoal docente e não docente, sendo previamente consultados os grupos visados.

Reuniões da diretora com os coordenadores e delegados disciplinares

Pretende-se com estas reuniões, que serão feitas individualmente ou em pequeno grupo, dinamizar e monitorizar a liderança das estruturas intermédias de uma forma sistemática e regular, para além das reuniões de conselho pedagógico.

Não terão uma periodicidade rígida. Serão marcadas pela diretora ou poderão, sempre que surgir qualquer melhoria ou qualquer conflito ou problema, ser solicitadas a pedido dos visados.

Quadro II – Plano de Melhoria – Desenvolvimento profissional de docentes e outros agentes educativos

Domínio	Área de Melhoria	Objetivos Específicos/Estratégicos	Ações/Dinâmicas	Espaços	Recursos	Calendarização	Avaliação
Prestação do Serviço Educativo	2. Desenvolvimento profissional de docentes e outros agentes educativos	- Instituir tempos específicos no horário dos docentes para o desenvolvimento do trabalho cooperativo. - Promover o trabalho interpares, quer ao nível da avaliação dos processos pedagógicos, quer ao nível da produção de materiais ou ainda a partilha de experiências. - Reforçar a articulação horizontal e vertical dos procedimentos e instrumentos de avaliação. - Incentivar a observação mútua voluntária de aulas.	Trabalho docente interpares	Salas	Docentes	Ao longo do ano letivo	Anual
		- Proporcionar um espaço privilegiado de reflexão e aprofundamento da prática pedagógica. - Promover a troca de experiências e procura de soluções para os problemas educativos entre os agentes educativos do Agrupamento. - Criar oportunidades de concretização das parcerias com os Centros de Formação e Instituições de Ensino Superior.	Jornadas Pedagógicas anuais	Escola sede	- Pessoal docente e não docente - Representantes das instituições convidadas - Centro de Formação	Anual	
		- Dinamizar e monitorizar regularmente a liderança das estruturas intermédias.	Reuniões da diretora com os coordenadores e delegados disciplinares	Sala de reuniões	- Diretora - Coordenadores e delegados disciplinares	Ao longo do ano letivo	

1.3.1.3. Consolidação da identidade do Agrupamento e colaboração com a comunidade

Objetivos:

- Reforçar o sentido de pertença nos elementos do Agrupamento.
- Celebrar os sucessos do Agrupamento (tanto da organização como um todo como dos contributos de cada um em especial) duma forma sistemática, no dia a dia, bem como em momentos específicos.
- Dar oportunidade às Associações de Pais para estarem na linha da frente no processo de melhoria da organização escolar.
- Dinamizar um espaço de reflexão e aprofundamento das competências parentais.
- Proporcionar o encontro e a troca de experiências entre pais e encarregados de educação.
- Desenvolver conhecimentos específicos em áreas do domínio da saúde e da psicologia.
- Fomentar a aquisição de ferramentas concretas para o acompanhamento escolar dos seus educandos.

Ações:

Atividades de integração e interação para pessoal docente e não docente

É prática habitual realizar atividades, que envolvam toda a comunidade educativa, conducentes à consolidação da identidade de Agrupamento e sentimento de pertença.

Propomo-nos continuar a desenvolver eventos de carácter interativo que envolvam todo o Agrupamento, nomeadamente a receção a pessoal docente e não docente que consiste numa reunião geral seguida dum lanche convívio; o almoço de Natal no qual há sempre apresentações musicais ou teatrais, realizadas por docentes e restantes funcionários, aproveitando-se ainda para homenagear o pessoal aposentado nesse ano. O pessoal docente e não docente, em conjunto, também está diretamente envolvido na dinamização da Semana da Primavera, na qual já é tradição (recente) apresentarem imitações de grupos musicais conhecidos. No final do ano, realizamos o “Passeio de Finalistas”, um momento de convívio que celebra, em ambiente de grande descontração, a conclusão de mais um ano letivo.

Tendo em conta que no próximo ano letivo haverá mudanças ao nível do corpo docente, decorrente do concurso plurianual realizado pelo Ministério da Educação, pretendemos realizar, a seguir à reunião geral e receção ao pessoal docente e não docente, um *rally paper* com o objetivo de que todos façam, de uma forma lúdica, o reconhecimento dos onze estabelecimentos de ensino que compõem o Agrupamento.

Semana da Primavera

A Semana da Primavera é, talvez, a atividade mais emblemática do Plano Anual de Atividades. Ocorre na última semana do segundo período e nasceu da vontade de promover a identidade do Agrupamento composto por cerca de 1600 alunos integrados em 11 estabelecimentos de ensino. Promove a aproximação e participação de todos os elementos do Agrupamento e da comunidade envolvente. São de enaltecer atividades variadas que dão nova vida à escola sede: Teatro, Música, Desporto, Dança, Palestras, Exposições, Atividades no âmbito da Saúde, Ateliês e Artesanato, promovendo saberes e revelando artes.

Realce-se ainda o facto de serem os alunos mais velhos (do 9º ano e do Curso de Educação e Formação - Curso de Práticas e Ação Educativa) os responsáveis pela receção e acompanhamento dos alunos do pré-escolar e 1º ciclo nos dias em que participam nas atividades da Semana da Primavera. Segundo a IGE (2010), “a Semana da Primavera envolve toda a comunidade educativa e potencia a articulação entre as diferentes unidades do Agrupamento.”

Ações de complemento educativo promovidas pelos pais - Atividades de Enriquecimento Curricular, Componente de Apoio à Família, Eco-Escolas, Associação de Volei, Festas de final de período

O Agrupamento tem tido a preocupação de promover uma política de atração dos pais e encarregados de educação à escola, para além da habitual convocatória formal. Dentro desse espírito há uma participação ativa no Plano Anual de Atividades, sendo estes responsáveis pela realização de algumas das atividades, tais como a participação na *Semana da Primavera*, participação na direção da Associação de Volei, dinamizam o projeto Banco de Livros e organizam festas e arraiais de encerramento do ano letivo, nas quais angariam verbas para ajudar as respetivas escolas. Algumas Associações de Pais têm sido entidades parceiras na promoção das atividades de enriquecimento curricular e de componente de apoio à família.

Estas entidades desempenham um papel importante na motivação escolar através da promoção de atividades extraescolares durante o período escolar e nas férias. Tais experiências são especialmente importantes para alunos em risco, não só porque promovem atividades de aprendizagem (enriquecimento curricular), mas também por incentivarem o desenvolvimento das relações pessoais, estabelecimento de novas amizades e clima relacional mais positivo na escola.

Escola de Pais

O Agrupamento, em articulação com a Associação de Pais, realiza sessões de formação para Pais e Encarregados de Educação, dinamizadas por psicólogos, nutricionistas ou outros especialistas.

A Escola de Pais constitui-se como uma verdadeira escola da comunidade educativa, pois nela participam muitas vezes professores, assistentes técnicos e operacionais que também são pais e mães.

Constitui-se como um espaço de reflexão e aprofundamento das competências parentais, proporcionando o encontro e a troca de experiências entre pais e encarregados de educação, a aquisição de conhecimentos específicos em áreas do domínio da saúde e da psicologia e de ferramentas concretas para o acompanhamento escolar dos seus educandos.

As Associações de Pais e Encarregados de Educação constituem um excelente canal para a organização, a reflexão, a formação e a intervenção nas escolas. A sua potencialidade aumenta à medida que for uma grande aglutinação de pessoas preocupadas eficazmente com a melhoria da educação, não só dos filhos, mas também da escola.

Quadro III – Plano de Melhoria – Consolidação da identidade do Agrupamento e colaboração com a comunidade

Domínio	Área de Melhoria	Objetivos Específicos/Estratégicos	Ações/Dinâmicas	Espaços	Recursos	Calendarização	Avaliação
Liderança e gestão	3. Consolidação da identidade do Agrupamento e Colaboração com a Comunidade	- Reforçar o sentido de pertença dos elementos do Agrupamento.	Atividades de integração e interação para pessoal docente e não docente	Estabelecimentos de ensino do Agrupamento	Pessoal docente e não docente	Ao longo do ano letivo	Anual
		- Celebrar os sucessos do agrupamento (tanto da organização como um todo como dos contributos de cada um em especial) numa forma sistemática, no dia- a -dia, bem como em momentos específicos	Semana da Primavera	Escola sede	- Alunos -Pais e encarregados de Educação - Associações de Pais - Pessoal docente e não docente -Representantes das instituições e empresas da comunidade	Última semana do 2º período	
		- Dar oportunidade às Associações de Pais para estarem na linha da frente no processo de melhoria da organização escolar.	Ações de complemento educativo promovidas pelos pais - Atividades de Enriquecimento Curricular, Componente de Apoio à Família, Eco-Escolas, Associação de Volei, Festas de final de período	Estabelecimentos de ensino do Agrupamento			
		- Proporcionar o encontro e a troca de experiências entre pais e encarregados de educação. - Desenvolver conhecimentos específicos em áreas do domínio da saúde e da psicologia. - Fomentar a aquisição de ferramentas concretas para o acompanhamento escolar dos seus educandos.	Escola de Pais	Escola sede	- Pais, encarregados de Educação e outros elementos da comunidade educativa -Oradores/formadores convidados	Ao longo do ano letivo	

1.3.2. Espaços

Este plano de melhoria desenvolver-se-á nos espaços escolares do Agrupamento e nos da comunidade local.

1.3.3. Recursos

Os recursos necessários à implementação e ao cumprimento do plano são essencialmente aqueles que já existem. Este plano tem por base as condições e os recursos atuais, bem como as dinâmicas da organização escolar.

A direção orientará a dinamização do plano mas essa responsabilidade será distribuída e partilhada, havendo já equipas, ou quando tal se justificar, criar novas equipas responsáveis pela organização das ações, que se constituirão como uma mais-valia para a prossecução dos objetivos previstos.

Pretendemos, por um lado, potenciar os recursos humanos já existentes no Agrupamento e, por outro, estabelecer parcerias com novas entidades, como a EPIS, Instituições de Ensino Superior, Centros de Formação e outros que sejam considerados vantajosos para a concretização do Plano em apreço.

1.3.4. Calendarização

O presente plano tem um horizonte temporal de quatro anos escolares (de 2013/2014 a 2016/2017) justificado, em grande medida, pela natureza das intervenções, pelo número de anos de mandato da diretora e pela existência de uma maioria de objetivos de médio e longo prazo.

Tal como está concebido, o plano beneficiará do calendário estipulado, essencial à implementação e à avaliação dos objetivos e das ações previstas, mediante a aferição do impacto produzido.

1.3.5. Avaliação

Já é prática do Agrupamento um trabalho sistemático de recolha e tratamento estatístico dos resultados escolares, de avaliação do Plano Anual de Atividades, dos projetos e clubes em funcionamento, que assim são analisados e alvo de reflexão por todos os departamentos curriculares, e em sede de conselho pedagógico e conselho geral. Estes momentos de avaliação decorrem trimestralmente.

Decorrente desta prática avaliativa, elaborámos o Relatório de Autoavaliação do Agrupamento, para percebermos a realidade após a avaliação externa efetuada, partindo da aplicação de inquéritos na comunidade educativa, cujos resultados serviram de base ao Trabalho de Projeto que ora apresentamos. Este mesmo relatório de autoavaliação não serviu apenas como mero trabalho de investigação mas foi também divulgado publicamente através da plataforma do Agrupamento e dos meios de comunicação interna, nomeadamente o correio eletrónico institucional, para que todos possam usufruir dele e refletir os seus resultados na planificação do próximo ano letivo.

No que concerne à aplicação e avaliação do Plano de Melhoria, apresentado neste trabalho, pretendemos que as ações de melhoria inerentes à consecução dos objetivos acima descritos resultem de um trabalho amplamente participado pela comunidade educativa.

O plano será alvo de desenvolvimento de mecanismos e de instrumentos e estruturas de monitorização, bem como da definição de momentos de avaliação e análise, inscritos em relatórios e reuniões agendadas para o efeito. Para além disso, a avaliação será concretizada através de instrumentos que serão construídos de acordo com o quadro de referência da IGEC por ser um instrumento uniformizador.

No final da aplicação e avaliação do Plano de Melhoria os resultados obtidos serão divulgados junto da comunidade educativa à semelhança do processo agora utilizado.

SÍNTESE REFLEXIVA

O perfil pessoal e profissional da diretora que ora apresenta o seu trabalho de projeto é marcado por uma forte consciência do valor e da importância do ato educativo na construção de uma sociedade mais esclarecida, mais justa e mais solidária.

A investigação educacional desenvolvida nas últimas décadas coloca a escola no centro da mudança, afirmando-a como a chave para a melhoria do ensino. Diversos movimentos, como os das escolas eficazes, melhoria da escola ou escola aprendente, diferenciando-se embora nos seus objetivos e estratégias, coincidem na perspetiva de que é através da dinâmica das escolas que se processa a melhoria.

Tal como Fullan (2002) e Bolívar (2012), consideramos que a melhoria da organização escolar não emergirá através de prescrições externas mas sim, e apenas, quando a escola se transformar numa unidade básica de mudança e inovação. Encarada como fator determinante para a qualidade e excelência da escola, a cultura organizacional, o conjunto de atitudes e valores que caracterizam a personalidade da organização, constitui-se assim o campo essencial da intervenção do líder.

Cientes de que “A liderança dos diretores é um fator de primeira ordem na melhoria da educação” (Bolívar, 2012, p.10), a visão do seu papel enquanto líder e as práticas de liderança que ela enforma têm merecido uma atenção especial. Em nosso entender, os diretores não poderão ser meros burocratas especializados em reuniões, mas deverão passar a ser líderes na área do ensino, trabalhando de forma próxima com o seu pessoal docente, no desenvolvimento de objetivos educativos comuns.

Um diretor é antes de mais, e acima de tudo, professor. Um professor que, pelo seu perfil de líder, aceita o desafio da gestão como uma tarefa que enriquece o seu crescimento e desenvolvimento profissional. Por isso, compreende, de uma forma inequívoca, que a verdadeira mudança está nos professores. Um professor motivado para a sua própria aprendizagem será um professor melhor para os seus alunos, que terão mais hipóteses de sucesso.

O mesmo se passa com o diretor. Como disse Steve Jobs “ Só faz bem, quem ama o que faz” e amando nós o que fazemos, estamos naturalmente motivados para o desempenho como líder, o que é perceptível no percurso biográfico apresentado na primeira parte deste trabalho, nas vivências diversificadas como docente, na experiência em lideranças intermédias, que nos facultaram o conhecimento prático da escola como organização, enriquecendo e facilitando o desempenho do cargo de líder escolar.

“A existência do diretor enquanto símbolo da colaboração é um dos elementos-chave fundamentais da formação e da reforma da cultura de uma escola” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.151). Tudo o que o diretor faz, aquilo a que presta atenção, aquilo de que fala ou sobre o qual escreve é importante pelo valor do exemplo e da autenticidade, pois só podemos levar os outros a acreditar num projeto se nós próprios acreditarmos.

Visão estratégica e liderança influenciam-se mutuamente. Por um lado, a dimensão da liderança está intimamente associada à visão estratégica de uma comunidade educativa e, por outro lado, a definição da visão estratégica de uma escola está largamente dependente da liderança (a liderança concebe, propõe e mobiliza os agentes educativos para determinados objetivos). O líder deverá saber qual a missão da escola, qual o caminho a seguir, tem o conhecimento que nasce da perceção que ele tem da própria organização. No entanto, a responsabilidade pela construção de uma visão é coletiva, todas as partes devem estar envolvidas no esclarecimento da missão e dos objetivos da escola. Há que estar atento, detetar as fragilidades e as potencialidades e há que envolver todos, tanto os mais predispostos, como os do “contra”. Não interessa impor mudanças não desejadas, não partilhadas. Há que saber ouvir, conhecer as pessoas, as dificuldades, as possibilidades, tendo em mente uma melhoria sustentável.

Neste projeto apresentamos um Plano de Melhoria em que tivemos em linha de conta a necessidade de compreender a nossa escola antes de tentar mudá-la. A compreensão da cultura de escola não é um processo meramente passivo. Esta consciencialização pode e deve ser fortemente ativa. Implica muita observação, sair do gabinete e percorrer as escolas do Agrupamento. A consciencialização e a compreensão ativas, que implicam a observação e a comunicação, são vitais para uma liderança eficaz no contexto da cultura organizacional.

Qualquer plano de melhoria que implique mudanças ou inovação tem que partir do conhecimento da realidade e ser partilhado por todos. A melhoria significa mais do que a mudança: ela também implica a conservação daquilo que é bom.

Neste Plano de Melhoria partimos do que já se faz bem na escola, tendo como pano de fundo um ambiente educativo saudável e motivado para ações de melhoria nas áreas do sucesso educativo, do desenvolvimento profissional de docentes e outros agentes educativos, da consolidação da identidade do Agrupamento e colaboração com a comunidade.

Nesta senda, a liderança deverá criar novas condições para o crescimento e desenvolvimento profissionais e fomentar culturas de colaboração e aprendizagem organizacional, construídas em torno da delegação pessoal de poderes e do envolvimento ativo de toda a comunidade educativa. Na verdade, a aprendizagem organizacional como uma prática de cultura de colaboração e das organizações que aprendem, é um dos melhores dispositivos para promover uma melhoria sustentada ao longo do tempo, assim como para o incremento da aprendizagem dos alunos. O reconhecimento dos propósitos dos professores, bem como a sua compreensão e valorização enquanto pessoas estarão subjacentes a esta estratégia de formação contínua e de desenvolvimento da escola.

Se, como vimos, a liderança de uma escola funciona como o processo que permite a concretização de ideias em estratégias e rotinas concretas, que por sua vez está dependente da mobilização de recursos, a aplicação deste Plano de Melhoria passará por planejar, orientar, monitorizar, partilhando responsabilidades, distribuindo tarefas, apoiando a sua implementação e o seu desenvolvimento.

A complexidade do processo de mobilização de recursos explica por que razão a liderança não deve ser um papel solitário de uma pessoa, mas uma missão partilhada por vários agentes. Urge o envolvimento de todos: alunos, pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente, autarquia, entidades, empresas e outras organizações, pois juntos formam um potencial humano que será a chave para o crescimento.

São consideradas como estratégias privilegiadas todas aquelas que contribuem para potencializar a escola como unidade básica: o trabalho de equipa em torno de projetos comuns, as oportunidades de desenvolvimento profissional e formação baseada na escola para pessoal docente e não docente, o envolvimento parental na vida escolar dos seus filhos/educandos, o estabelecimento de parcerias que facilitem a aprendizagem da organização e o sucesso educativo.

Este Plano de Melhoria, objetivo e exequível, é um instrumento que permitirá à organização escolar orientar a sua ação, implicando uma participação ativa e um envolvimento responsável por parte dos seus atores.

Pensamos que este trabalho de projeto poderá ser útil para todos os líderes que reconhecem a importância de dedicar algum tempo ao pensamento, à reflexão e ao planeamento como forma de aumentar as suas próprias capacidades, bem como para escolas e professores empenhados na mudança com sucesso.

Acreditamos que a escola é a unidade de mudança e que a sua força vital são os seus atores. Assim sendo, todos temos responsabilidade na construção da escola, de modo a que se transforme num lugar mais satisfatório para o desenvolvimento pessoal e de uma carreira gratificante, tanto para o professor como para o aluno.

Como afirma Fullan (2001), “é por isto que vale a pena lutar” (p.7). A solução para a criação de escolas que sejam verdadeiramente aprendentes e profissionais está nas mãos dos docentes e dos diretores destas organizações.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

Alarcão, I. (2001), *Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação*, in I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ainscow M., Caldeira E., Paes I., Micaelo M. & Vitorino T. (2004). *Aprender com a diversidade. Um guia para o desenvolvimento da escola*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Cultural.

Alaiz, V. & Góis, E. (2003). *Auto-avaliação de escolas - Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.

Apple, M. W. & Nóvoa, A. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora

Apple, M. W. & Beane, J. A. (1995-2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora

Azevedo, J. *Cartas aos diretores das escolas*. Porto: Edições ASA, 2003

Azevedo, J. (2006). *Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias*. Comunicação ao IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Universidade de Aveiro, 4 e 5 de maio de 2006

Azevedo R., Fernandes, E., Barbosa J., Silva J., Costa L. & Nunes P. (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação. Guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Bardin, L. *Análise de Conteúdo* (2009). Lisboa: Edições 70, Lda.

Barroso, J. (1992). *Fazer da escola um projecto*. Lisboa. Educa.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta: Lisboa

Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional, Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo, 2ª edição.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. 1ª Edição, Porto: ASA.
- Costa, J. A. (1999). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Cunha, M., & Rego, A. (2009). *Liderar*. Alfragide: D. Quixote.
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001) *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora
- Fullan, M. (1993). *Changing Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança*. Porto: Edições ASA
- Goldring, E. B. & Berends, M. (2008). *Leading With Data. Pathways to improve your school*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Good, L. Thomas e Rhona S. Weinstein. *As escolas marcam a diferença*, in Nóvoa, António (1995). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Grade, L.S. (2008). *A centralidade do projeto educativo na administração escolar*. Lisboa: Biblioteca Nacional
- Guerra, S. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA
- Guerra, S. (2002). *Os Desafios da Participação*. Desenvolver a democracia na escola. Porto: Porto Editora
- Guerra, S. (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: Edições ASA
- Handy, C. & Aitken, R. (1986). *Understanding Schools as Organizations*, London: Penguin
- Huberman, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa, A. (1995). *Vida de professores*. 2ª edição. Porto: Porto p. 35-47.
- Jares, R. (2002) “A natureza conflituosa das escolas” in *Educação e Conflito*. Lisboa: Asa, pp. 75-85.
- Josso, M. C. (2010). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus.
- Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

- Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, J. Ávila (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora
- Lima, J. Ávila (2008). *Em busca da boa escola*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Lima L., Silva E., Torres L., Sá V. & Estevão C. (2011). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. (1999). *Antologia Poética*, Editorial Cotovia 2.^a edição
- Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projeto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (1992). “Para uma análise das instituições escolares”, in Nóvoa, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, A. (2000) “O Projeto Educativo de Escola no Projeto de uma Escola Aprendente” in Costa, J. A. *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 239-247.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pessoa, P. (1934). *Mensagem*. Lisboa: Edições Ática/ Editorial Império
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reto, L., & Lopes, A. (1991). *Liderança e Carisma*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Salvado, A. (2004). *Entre pedras, o verde*. Porto: Palavra em Mutação.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora

Tedesco, J.C. (1999). *O novo pacto educativo, Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Gaia: Fundação Manuel Leão

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA

Zohar, D. & Marshall I. (2004). *Inteligência Espiritual*. Lisboa: Sinais de Fogo – Publicações, Lda.

2. Eletrónicas

Agrupamento Alto dos Moinhos (2013) *Relatório de Autoavaliação*. Acedido a 28 de maio de 2013 em

http://www.aealtodosmoinhos.pt/moodle/file.php/1/Aviso/Relat_Autoavaliacao_2013.pdf

Bragança, I. F. S. (2011). *Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica*. Acedido a 27 de março de 2012 em

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/8700/6352>

Clímaco, M. C. (2009). *A avaliação externa contribui para a melhoria das escolas?* Apresentação, no âmbito da apresentação do relatório final da IGE em 28 de abril e 15 de maio de 2009. Acedido em 3 de janeiro de 2013 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009/AEE_09_Seminarios_Maria_Carmo_Climaco.pdf

Freitas, D. & Galvão, C. (2007). *O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores*. Acedido a 27 de março de 2012 em

<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347196.pdf>

Inspeção Geral da Educação (novembro, 2010). *Relatório Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas Alto dos Moinhos*. Consultado em 1 de outubro de 2012 em <http://www.ige.min-edu.pt/>

[upload/AEE_2011_DRLVT/AEE_11_Ag_Alto_Moinhos_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011_DRLVT/AEE_11_Ag_Alto_Moinhos_R.pdf)

Lacordaire, Henri. Acedido em 5 de outubro de 2012 em <http://www.citador.pt/>

Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola. *Características das escolas eficazes*. Universidades Lusíada. Consultado em 3 de janeiro de 2013 em <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/escolaseficazes.pdf>

Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola. *Planos de Melhoria da Escola. Uma introdução*. Universidades Lusíada. Consultado o em 3 de janeiro de 2013 em <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/pme.pdf>

Paixão, M. (2004). *A escola que aprende*. Jornal via esen. Consultado em 4 de janeiro de 2013 em <http://kiosk.esenviseu.net/Principal/Jornal/Edicoes%5C1%5C1-3.pdf>

Prahalad, C. K. citado por Clarisa Ávila. Consultado em 5 de outubro de 2012 em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/relacao-entre-lideres-e-liderados/14118/>

Powell, B. Consultado em 5 de outubro de 2012 em: <http://www.cne-escutismo.pt/Default.aspx?tabid=310>

Provérbios Africanos. Consultado em 5 de outubro de 2012 em: <http://comincorp.blogspot.pt/2011/09/se-voce-quer-ir-rapido-va-sozinho-se.html>

Steve Jobs. *Dez Lições de Ouro de Steve Jobs*. Consultado a 5 de outubro de 2012 em <http://metodo.srv.br/lideranca/dez-lico-es-de-ouro-de-steve-jobs/>

Vasconcelos. S. M. F. & Cardoso, M. N. F. (2009). *Novas fronteiras linguísticas: um estudo sobre o género autobiográfico*. Consultado a 1 de abril de 2012 em http://www.revistaautonomia.com.br/volumes/Ano2-Volume1/linguistica-artigos/Novas-Fronteiras-Linguisticas-um-Estudo-sobre-o-Genero-Autobiografico_Sandra-Maia-Farias-e-Maria-Neurielli-Figueiredo.pdf

Veiga, I. P. A. (2011). *Eu, professora: uma narrativa autobiográfica*. Consultado a 27 de março de 2012 em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=193514392011>

Weik, K. (1976) *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, No. 1 (Mar., 1976), pp. 1-19. Consultado em 10 de janeiro de 2013 em <http://www.education.umd.edu/EDPA/courses/EDPL744-06/2.27.06%20Weick%20Loosely%20Coupled%20Systems%201976.pdf>

3. Legislação

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho (altera o Decreto-Lei n.º 75/2008) – Regime de Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

APÊNDICE

ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA (RAE) E AUTOAVALIAÇÃO (RAA)					
TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO DE
Resultados	Resultados académicos	Taxas de transição/retenção	“as taxas de transição/conclusão”	“no 1º ciclo situam-se sempre acima das nacionais” “no 2º ciclo, à exceção do ano letivo 2008/09, são também superiores às nacionais, mas situam-se sempre aquém destas no 3º ciclo”	RAE, p.3 RAE, p.3
			“valores de retenção”	“No 1º ciclo “no ano 2009/10 o 2º ano apresentou em termos de retenção, resultados superiores à média nacional enquanto 3º e 4º ano se quedavam por valores inferiores à média nacional. O ano 2010/11 viu os três anos deste ciclo apresentarem valores de retenção muito abaixo das taxas nacionais e das metas estabelecidas no agrupamento (tendo como referência o documento <i>Metas 2015</i>). Pelo contrário, 2011/2012 revelou-se um ano que se poderá considerar menos positivo já que os valores de referência das metas foram ultrapassados”.	RAA, p.43
				“No ano 2009/2010 os valores de retenção do 5º e 6º ano situaram-se abaixo dos níveis nacionais (...). As retenções no 5º ano em 2010/11 situaram-se abaixo dos valores nacionais. O 6º ano ficou acima da taxa nacional (...) No ano 2011/12 verificou-se uma taxa de retenção de 6,49% no 5º ano e no 6º ano 14,37%.”	RAA, p.44
				“No 3º ciclo, os níveis de retenção são sempre superiores às retenções aos verificados no país.”	RAA, p.45
		Resultados da avaliação externa	“provas de aferição de 4º ano”	“do 4º ano, em Língua Portuguesa , são sempre superiores às médias nacionais, o que não se verifica na disciplina de Matemática”	RAE, p.3
				“No que concerne à avaliação externa (Provas de aferição) a primeira constatação é a de que ao longo destes anos (2009/10, 2010/11 e 2011/12) a Língua Portuguesa os resultados são sempre superiores aos da média nacional (somatório dos níveis A,B e C). Nas provas de aferição de Matemática, verificamos que os resultados do agrupamento acompanham a tendência nacional (somatório dos níveis A,B e C.”	RAA, p.44
			“provas de aferição no 6º ano” “em 2011/12 exames nacionais”	“no 6º ano, em Língua Portuguesa , os resultados apresentam valores superiores às médias nacionais, tal como na disciplina de Matemática em 2008 e 2009”	RAE, p.3
				As provas de aferição revelaram em Língua Portuguesa que os resultados são acima da média nacional. (...) A Matemática mantêm-se os níveis positivos para a maioria dos alunos, acompanhando a tendência nacional.”	RAA, p.44

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Resultados	Resultados académicos	Resultados da avaliação externa	“exames nacionais do 9º ano”	“em Língua Portuguesa, a percentagem de alunos com sucesso é sempre superior à nacional, verificando-se igual tendência na disciplina de Matemática em 2008 e 2009”	RAE, p.3
				“No que diz respeito aos exames nacionais de 9º ano a percentagem de alunos com sucesso (níveis 3, 4 e 5) a Língua Portuguesa é sempre superior à nacional: 80,9%, 82,3% e 56,8% face a 70,2%, 56,4% e 75,6% respetivamente. Em Matemática, em 2010 a percentagem de alunos com sucesso fica um pouco aquém dos nacionais (51% versus 51,3%), em 2011 é superior à nacional – 2011 (56,8% versus 41,7%) e em 2012 ligeiramente inferior (52,6% versus 55,9%).”	RAA, p.46
	Resultados sociais	Participação na vida da escola	“participação na vida da escola”	“Existe um ambiente propício de relações interpessoais positivas, iniciativas geradoras de sentido de pertença e ao desenvolvimento da cidadania (...) espírito de solidariedade e o respeito pelos outros.”	RAE, p.3
				“Os pais reconhecem que são bem recebidos na escola. As propostas são ouvidas na escola como possíveis soluções.”	RAA, p.47
				“Há atividades e projetos que mostram aos alunos como é o mundo do trabalho e as profissões”	RAA, p.47
				“os alunos não participam formalmente na elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento”	RAE, p.3
				“a direção incentiva os alunos à participação nas decisões importantes da escola”	RAA, p.47
				“As assembleias de delegados realizam-se de forma pontual”	RAE, p.6
		Cumprimento das regras e disciplina	“comportamento dos alunos”	“é, de um modo geral bom, pois estes são disciplinados, cumprem as normas e aceitam a autoridade de docentes e não docentes.”	RAE, p.3
				“lugar disciplinado, o regulamento interno contribui para bom ambiente na escola”	RAA, p.47
				“Há melhorias a fazer no cumprimento das regras”	RAA, p.47
				“Melhorar o cumprimento do regulamento interno”	RAA, p.47
				“Alargar o horário e as funções do gabinete de acompanhamento ao aluno”	RAA, p.47
				“Deve investir-se na relação entre docentes e alunos”	RAA, p.48

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Resultados	Reconhecimento da comunidade	Valorização dos sucessos	“educação ambiental”	“escolas galardoadas com a Bandeira Verde Eco-Escolas”	RAE, p.6
			“resultados escolares relevantes”	“Quadro de Excelência” “... com o intuito de estimular e valorizar o sucesso dos alunos.”	RAE, p.7 RAE, p.7
			“divulgação de projetos”	“Continuar a divulgação de informação sobre os assuntos ou acontecimentos importantes da escola”	RAA, p.49
			“distingue os alunos”	“a escola distingue os alunos quando estes demonstram atitudes e valores como cidadania e solidariedade e ainda boas avaliações”	RAA, p.49
			“cultura de celebração”	“Os alunos sentem que o seu trabalho e empenho são valorizados.”	RAA, p.49
				“Existe uma cultura de celebração dos sucessos do Agrupamento.”	RAA, p.49
		Grau de satisfação da comunidade educativa	“ambiente educativo”	“Bom ambiente escolar” “Dinamismo existente entre o Agrupamento e as associações de pais”	RAA, p.49 RAA, p.49
				“Os pais propõem realização de ações abertas à comunidade”	RAA, p.49
				“Melhorar a sala de trabalho dos diretores de turma com computadores mais eficientes e mais material de desgaste.”	RAA, p.49

ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA (RAE) E AUTOAVALIAÇÃO (RAA)					
TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Prestação do serviço educativo	Planeamento e articulação	Articulação	“entre as diferentes unidades do Agrupamento”	“A Semana da Primavera envolve toda a comunidade educativa e potencia a articulação entre as diferentes unidades do Agrupamento.”	RAE, p.4
				“Agrupamento muito coeso”	RAA, p.51
		Trabalho cooperativo	“articulação intradepartamental e trabalho cooperativo”	“está assegurada”	RAE, p.4
				“Melhorar a articulação entre ciclos que já se faz.”	RAA, p.51
				“Existe articulação intradepartamental e trabalho cooperativo entre os docentes”	RAE, p.4
				“São elaboradas matrizes e instrumentos de avaliação comuns, em diversas disciplinas mas esta não é uma prática generalizada.”	RAE, p.7
				“Implementar formação a toda a comunidade escolar com temas abrangentes e transversais de modo a melhorar o desempenho profissional e inter-relacionamento entre os vários atores educativos.”	RAA, p.49
				“Reconhecimento do trabalho de pares”	RAA, p.51
	Práticas de ensino	Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos	“Diferenciação e apoios”	“Promover horas comuns para trabalho cooperativo e partilha de experiências”	RAA, p.51
				“ No caso dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, procedeu-se à referenciação e ao enquadramento das diferentes situações, estabelecendo as medidas educativas para caso.”	RAE, p.8
				“procedem, sempre que necessário a adaptações da planificação de acordo com as necessidades dos alunos”	RAE, p.8
				“Para os alunos com dificuldades de aprendizagem são disponibilizados apoios educativos”	RAE, p.8
				“Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) são uma mais- valia”	RAA, p.51
				“Reconhecimento de boas práticas internas.”	RAA, p.51
				“Adequação das práticas dos docentes face ao feedback obtido nos resultados.”	RAA, p.51
				“ Adequação às capacidades e ritmos através dos apoios e partilhando informações e estratégias no conselho de turma.”	RAA, p.52
				“ As atividades de enriquecimento curricular ajudam a saber mais coisas e coisas diferentes”	RAA, p.52
				“Estimular o envolvimento dos alunos no trabalho experimental”	RAA, p.52
				“Desenvolver iniciativas inovadoras com vista à melhoria da aprendizagem nos alunos.”	RAA, p.53

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Prestação do serviço educativo	Práticas de ensino	Rendibilização dos recursos educativos	“dimensões sociais, ecológicas e artísticas da prática educativa”	“são desenvolvidas diversas atividades e múltiplos projetos que valorizam as dimensões sociais, ecológicas e artísticas da prática educativa (...) contribuem para a integração e envolvimento socio escolar dos alunos”	RAE, p.8
				“Concretizam-se projetos e atividades de dimensão artística”	RAA, p.51
	Monitorização e avaliação das aprendizagens	Monitorização	“monitorização e aferição”	“A monitorização e a aferição de critérios de avaliação permitem garantir aos alunos e encarregados de educação a confiança na avaliação interna”	RAE, p.4
				“O cumprimento dos programas é monitorizado pelos coordenadores”	RAE, p.7
				“A monitorização e supervisão nas várias estruturas realiza-se através de diálogos, reuniões ou articulação entre coordenadores e entre docentes”	RAA, p.54
				“Há aferição de critérios de avaliação por ano e por ciclo”	RAA, p.54
				“Verifica-se o acompanhamento e supervisão dos docentes para eventual superação de dificuldades”	RAA, p.54

ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA (RAE) E AUTOAVALIAÇÃO (RAA)					
TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Liderança e gestão	Liderança e gestão	Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola	“Visão e estratégia”	“A diretora tem um conhecimento profundo do Agrupamento, tanto dos aspetos positivos como das fragilidades, consubstanciados e sistematizados no seu Projeto de Intervenção e nos documentos de planeamento.”	RAE, p.10
				“A visão da Escola é partilhada com todos os agentes educativos.”	RAA, p.55
				“Partilha da visão da Escola”	RAA, p.55
			“sentido de pertença”	“A direção fomenta ações que envolvem toda a comunidade educativa nas atividades conducentes à promoção da identidade e sentimento de pertença.”	RAE, p.10
				“Existe uma boa ligação entre as escolas do Agrupamento”	RAA, p.55
				“São desenvolvidas estratégias para promover a imagem da escola”	RAA, p.55
				“Agrupamento muito coeso.”	RAA, p.55
		Motivação das pessoas e gestão de conflitos	“motivação e empenho”	“A direção demonstra grande capacidade para a mobilização de toda a comunidade educativa, sendo evidente a motivação e o empenho de todos para o cumprimento das suas funções.”	RAE, p.10
				“Há incentivo à participação de toda a comunidade.”	RAA, p.55
			“liderança partilhada”	“O contacto direto com as várias unidades educativas, a sua experiência e liderança partilhada com as estruturas intermédias têm reflexos na melhoria da gestão e da imagem do Agrupamento.”	RAE, p.10
				“Existe um compromisso das estruturas de gestão pedagógica com a execução do Projeto Educativo”	RAA, p.55
				“Deve aprofundar-se o perfil de competências das lideranças intermédias:”	RAA, p.55
		Desenvolvimento de projetos e parcerias	“adesão a novos desafios”	“Há que salientar o facto de o Agrupamento manifestar, em geral, capacidade de adaptação à mudança e adesão a novos desafios”	RAE, p.11
				“cultiva um bom relacionamento com as instituições da região e estabelece com algumas delas parcerias bem consolidadas”	RAE, p.11
				“Há que promover mais iniciativas inovadoras com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.”	RAA, p.55
				“Devemos continuar a ter a atitude conjunta do Agrupamento – reforçar a ideia de que uma boa atitude corresponde a um bom desempenho - e promover a colaboração entre docentes, formação e dinamização de momentos de trocas de experiências.”	RAA, p.55

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Liderança e gestão	Autoavaliação e melhoria	Autoavaliação e melhoria	“processo de autoavaliação”	“o Agrupamento tem feito um investimento na monitorização das práticas educativas e na implementação de medidas para promover o sucesso educativo dos alunos. O processo de autoavaliação permitiu também conhecer o funcionamento organizacional, perspetivando-se a continuidade do mesmo”	RAE, p.11
				“Continuar as boas práticas de monitorização da execução dos vários projetos e atividades.”	RAA, p.57
			“equipa de autoavaliação”	“o fato da equipa ser constituída apenas por docentes limita a apropriação do processo pelos restantes elementos da comunidade educativa.”	RAE, p.11
				Continuar a desenvolver o processo de autoavaliação e melhoria (equipa de autoavaliação).	RAA, p.57

Legenda: RAE – Relatório de Avaliação Externa / RAA – Relatório de Autoavaliação

Observações: O relatório da IGE diz respeito ao triénio de 2007/08 a 2009/10. O relatório de autoavaliação refere-se ao quadriénio de 2009/10 a 2012/13, sendo que no que diz respeito aos resultados académicos será atualizado no final deste ano letivo.