



Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

A Liderança e a Gestão na Avaliação Externa:
Liderança e Motivação das Equipas

Teresa Sofia Gouveia Rosado Varela Dias

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Ana Margarida Soares Lopes Passos, Professora Associada,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro de 2016



Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

A Liderança e a Gestão na Avaliação Externa:
Liderança e Motivação das Equipas

Teresa Sofia Gouveia Rosado Varela Dias

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Ana Margarida Soares Lopes Passos, Professora Associada,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro de 2016

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar ao meu marido, que me impulsionou neste desafio – mais um – acreditando em mim desde o primeiro momento e sendo uma ajuda valiosa pela sua disponibilidade total para a família.

Agradeço aos meus filhos, pelo amor incondicional e pela compreensão constante que demonstraram, ajudando sempre a mamã e sendo os melhores filhos do mundo.

Agradeço à professora Ana Passos pela disponibilidade demonstrada em embarcar nesta “viagem” e me apoiar e incentivar em cada fase do processo – que teve indubitavelmente os seus altos e baixos...

Agradeço à minha família pelo apoio e incentivo, em especial aos meus pais e às minhas irmãs pelo estímulo constante e aos meus sogros, sempre disponíveis, principalmente na primeira fase desta jornada.

Por último, e em lugar de destaque, agradeço a disponibilidade e abertura de cada um dos diretores que entrevistei e participaram neste estudo, cuja partilha da sua experiência pessoal e profissional enriqueceu muito o trabalho e deu sentido ao mesmo.

RESUMO

Liderança e gestão em contexto escolar são dois conceitos que atualmente são tidos em especial atenção para a direção de um estabelecimento de ensino. Lima (2002) reconhece que a (re)organização escolar é essencial para o entendimento destas competências num diretor. Bridges e Hallinger (1995) e Pont, Nusche e Moorman (2008) dão-nos conta de perspetivas específicas da liderança nas escolas enquanto motor de desenvolvimento e sustentabilidade, incorporando a gestão nessas conclusões. A eficácia da liderança e da gestão por parte dos diretores de escola é uma prioridade (Schleicher, 2012). Perante a realidade da avaliação externa das escolas, torna-se importante explorar parâmetros como a liderança e a gestão e alargar o alcance destes parâmetros à liderança e motivação das equipas.

Assim sendo, pretendemos com esta dissertação:

- i) entender a perceção que os diretores de escolas têm da necessidade e exigência de competências de liderança e gestão para o cargo que ocupam;
- ii) contribuir para o discernimento e definição de indicadores concretos para medir a eficácia do diretor, verificando se há correspondência com os definidos pela AEE e pela IGEC;
- iii) perceber que influência terá o organismo máximo de AEE nos modelos de liderança dos diretores de escola e na motivação das equipas educativas lideradas pelos diretores escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Liderança, Gestão, Avaliação Externa, Motivação

ABSTRACT

Leadership and management in school context are two concepts which are nowadays crucial to a school principal. Lima (2002) acknowledges that school (re)organisation is essential for the understanding of these skills in a principal. Bridges & Hallinger (1995) and Pont, Nusche & Moorman (2008) show us specific perspectives of leadership in schools as issues responsible for their development and sustainability, as well as management issues. There is a priority in the efficacy of leadership and management among school principals (Schleicher, 2012). When we think about external school evaluation it is important to explore parameters such as leadership and management and enhance the range of these parameters to leadership and team motivation.

This way, we intend to:

- i) understand the perception among school principals of the need and demand of their job in what personal leadership and management skills are concerned;
- ii) contribute for the reasoning and definition of specific indicators to measure the principal's efficacy, checking whether there is a correlation with those imposed by the External School Evaluation and the General-Inspection of Education and Science (IGEC);
- iii) comprehend the influence the General-Inspection of Education and Science (IGEC) as a national external school evaluation bureau has in the school leaders' models and team motivation's models that are followed by school principals.

KEY-WORDS: Leadership, Management, External Evaluation, Motivation

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	5
1.1. A LIDERANÇA E A GESTÃO	8
1.2. COMPETÊNCIAS DOS DIRETORES DE ESCOLA (<i>SCHOOL LEADERSHIP CONTEXT</i>)	14
1.3. <i>TEAM LEADERSHIP</i> : A LIDERANÇA DAS EQUIPAS E A EFICÁCIA (DA ORGANIZAÇÃO)	23
1.4. A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS (PARÂMETROS DA IGEC)	25
CAPÍTULO II – ABORDAGEM E METODOLOGIA UTILIZADA.....	33
2.1. PARTICIPANTES	34
2.2. PROCEDIMENTO	36
2.3. METODOLOGIA: A ENTREVISTA	38
CAPÍTULO III – RESULTADOS.....	41
3.1. ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	42
3.2. PERCEÇÕES E VIVÊNCIAS	43
3.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO	46
3.4. OPORTUNIDADES E CONTRADIÇÕES DA AEE	63
CONCLUSÃO.....	67
FONTES	70
BIBLIOGRAFIA	71
ANEXOS.....	76
Anexo A: “IGEC: Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas”	
Anexo B: “IGEC: Escala de Avaliação”	
Anexo C: “Perfis dos Entrevistados”	
Anexo D: “Primeiro Guião de Entrevista”	
Anexo E: “Guião de Entrevista (Final)”	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1. Visão Sistêmica da Administração Escolar (“A Systems View of School Administration”), adaptado de Lunenburg, 2010.

Quadro 1.2. Tipologia das Competências dos Líderes (“Typology of Leaders’ Accountabilities”), adaptado de Firestone e Shipps, 2005.

GLOSSÁRIO DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Adm. Esc. – Administração Escolar

CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas

CNE – Conselho Nacional de Educação

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho Normativo

EFQM – European Foundation for Quality Management

Edu.Adm. – *Educational Administration* (do *Teachers' College*, Universidade de Columbia, Nova Iorque).

Ens. Bás. – Ensino Básico

Ens. Esp. – Ensino Especial

EP – Ensino Público

EPC – Ensino Particular e Cooperativo

EPNoSL – European Policy Network on School Leadership

ESSE – Effective School Self-Evaluation

HGIYS – How Good Is Your School

Hist. Arte – História de Arte

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

ISLLC – Interstate School Leaders Licensure Consortium

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

Licenc. – Licenciatura

MA – Master of Arts

Magist. – Magistério

Matem. - Matemática

Mestr. – Mestrado

MBA – Master of Business Administration

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

N.º ref. – Número de referências

PAGE – Programa Avançado de Gestão para Executivos (da Universidade Católica)

Port./Ing. – Português / Inglês (grupo de recrutamento 220)

Pós-Gra. – Pós-Graduação

Prof.Ser. – Profissionalização em Serviço

Rel. Inter. – Relações Internacionais

Sup.P.F.F. – Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TQM – Total Quality Management

UE – Universidade de Évora

INTRODUÇÃO

“The ultimate leader is one who is willing to develop people to the point that they eventually surpass him or her in knowledge and ability.”

(Fred Manske, 1999)

Nos últimos anos a gestão e liderança em contexto escolar têm vindo a assumir um papel extremamente relevante. Lima (2002) refere que para isso contribui a (re)definição de organização escolar e todos os elementos que a compõem: cada vez mais assistimos ao fortalecimento da escola com diversos agentes educativos que dela fazem parte integrante, complexificando-a enquanto organização. A escola enquanto local privilegiado de formação afirma-se como mecanismo gerador de conhecimento. A relevância de se desenvolver um programa de treino / formação que prepare futuros líderes escolares conduz-nos para o desenvolvimento sustentável e de melhoria / crescimento da escola.

Desde o Relatório Coleman (1966) que se tem desenvolvido – a par de uma liderança eficaz na direção sólida de uma escola – a pertinência da participação (de pais e comunidade) na escola e na vida escolar dos alunos. Griffiths (1985) diz-nos que é a administração escolar que tem assumido um papel de esclarecimento sobre aquilo que se passa no seio das organizações escolares. Bridges e Hallinger (1995) debruçam-se sobre a importância de ter experiência em liderança educacional – partindo da premissa que os diretores de escola aprendem a ser líderes através do pensamento crítico e analista na forma como lidam com os problemas com que se deparam no quotidiano do desenrolar das suas funções (Bridges e Hallinger, 1995: 53). Pont, Nusche e Moorman (2008) apresentaram um estudo sobre a melhoria da liderança nas escolas, sustentando-a em quatro domínios principais: (1) apoio, avaliação e desenvolvimento da qualidade de ensino; (2) estabelecimento de objetivos, acompanhamento dos mesmos e passagem da informação; (3) gestão estratégica de recursos humanos e financeiros; e (4) colaboração com outras escolas.

O presente trabalho surge da necessidade de enfrentar os desafios da liderança e da gestão nas escolas sob a perspetiva de resposta à realidade em que nos vemos inseridos. A legislação que suporta a gestão de topo nas escolas tem exigido capacidades de liderança e o desenvolvimento de formas de gestão – e os cargos inerentes à direção escolar têm sofrido alterações neste âmbito, adaptando-se a estas novas formas de estar. Liderança e gestão acabam por se tornar chavões, tornando-se necessário clarificar aquilo que se pretende de um diretor, de uma direção unipessoal.

Neste sentido, orientar-se-á esta dissertação para três grandes objetivos, procurando:

- i) entender a percepção que os diretores de escolas têm da necessidade e exigência de competências de liderança e gestão para o cargo que ocupam;
- ii) contribuir para o discernimento e definição de indicadores concretos para medir a eficácia do diretor, verificando se há correspondência com os definidos pela AEE e pela IGEC;
- iii) perceber que influência terá o organismo máximo de AEE nos modelos de liderança dos diretores de escola e na motivação das equipas educativas lideradas pelos diretores escolares.

As organizações escolares pretendem-se eficazes e essa eficácia prende-se com a liderança, de acordo com estudos da OCDE (Schleicher, 2012). Neste relatório, aponta-se em primeiro lugar a autonomia das escolas como um elemento decisivo na eficácia dos seus líderes. Dos estudos comparativos realizados pela OCDE no que diz respeito à liderança escolar, conclui-se que esta assume um papel essencial no desenvolvimento profissional dos docentes.

O reconhecimento das necessidades profissionais de cada um e a necessidade do desenvolvimento pessoal nesse âmbito converge – de acordo com Schleicher (2012) – na responsabilidade do líder em promover uma cultura de trabalho colaborativo. No estudo da OCDE mencionado, já se torna visível a alteração do paradigma: em países como a Finlândia, a Dinamarca, a Noruega e a Suécia já se verifica uma tradição na colaboração entre docentes; no entanto, só no primeiro é que a partilha de recursos e ideias é adotada pelos líderes escolares, que reconhecem os benefícios da colaboração entre os membros da gestão de topo. Esta colaboração estabelece-se ao nível do apoio mútuo para lidar com dificuldades, no envolvimento de projetos, na economia de recursos, tempo e sinergias. A gestão estratégica de recursos, juntamente com a definição dos objetivos pedagógicos, concorrem para a eficácia da liderança. Num estudo empírico inédito e pioneiro, acompanhando cento e noventa e duas escolas ao longo de quatro anos, Hallinger e Heck (2010) concluem que a liderança colaborativa é benéfica em duas vertentes: nos efeitos indiretos da liderança escolar no desempenho dos alunos, por um lado; e por outro na melhoria / fortalecimento da capacidade académica da escola (que inclui um conjunto de condições organizacionais com impacto nas salas de aula, na forma como os docentes ensinam e consequentemente no sucesso (e resultados) das aprendizagens dos alunos).

Entre os novos desafios apresentados à liderança numa escola contam-se o fomento de um espírito inclusivo no seio da mesma, a gestão de uma organização numerosa, a constante busca de coesão que congregue realidades e vivências diversas (Lorenzo Delgado, 2004; Lück, 2009; Silva, 2009). Conciliar estas realidades com o quotidiano de uma escola constitui uma tarefa empreendedora, ativa e diligente por parte da gestão de topo de uma escola. Com este trabalho pretende-se contribuir para a literatura no âmbito do enquadramento da avaliação das escolas, da pertinência da profissionalização dos diretores enquanto líderes eficazes e gestores das escolas, da compreensão teórica da *framework* definida pela IGEC no que diz respeito aos parâmetros sobre a liderança e a gestão na avaliação externa, procurando enquadrá-lo no novo ciclo de avaliação desta entidade.

Formalmente, optou-se por organizar o trabalho de acordo com a seguinte estrutura: primeiro faz-se uma abordagem teórica ao tema das organizações escolares em geral, focando depois o papel dos diretores de escola, suas funções e competências. Explora-se ainda de forma generalizada o contexto da avaliação externa das escolas, mais especificamente no que concerne aos parâmetros da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Após a contextualização e suporte teórico, centrou-se o trabalho de investigação na pessoa do diretor, explorando as competências da liderança e da gestão na sua experiência profissional. Para efetivar esta linha de orientação, efetuaram-se dez entrevistas a dez diretores de estabelecimentos, tanto públicos como de ensino particular e cooperativo, procurando entender pontos em comum ou divergentes na abordagem deste tema e nas suas perspetivas de eficácia do exercício das suas funções de gestão de topo e de liderança de equipas. Foi realizada a análise de conteúdo das entrevistas feitas, com base em Vala (1986).

No final do trabalho refere-se de forma simples um apontamento comparativo de realidades internacionais como *European Policy Network on School Leadership*, *Interstate School Leaders Licensure Consortium*, *Effective School Self-Evaluation* e *How Good is Your School*.

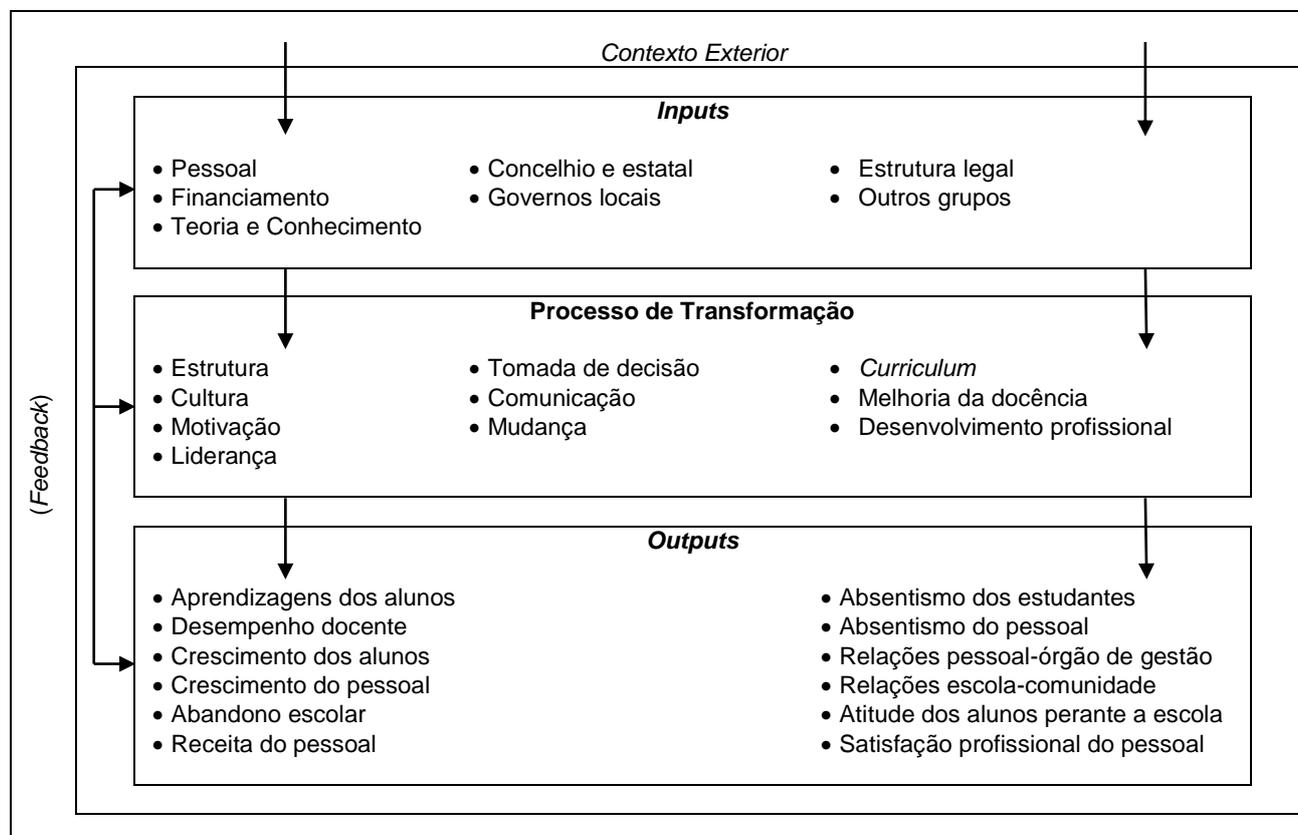
CAPÍTULO I – AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Neste capítulo refetimos sobre a escola enquanto organização, reconhecendo as hierarquias que a compõem e os elementos que dela fazem parte, confirmando que funcionamento da escola inclui variadas frentes de atuação, mediante a estrutura organizacional que adota e a estratificação das lideranças.

Sergiovanni (1992) afirma que as escolas ganham quando evoluem de organizações escolares para comunidades e quando o profissionalismo é encarado como uma virtude e uma afirmação de competências. Morgan (1996) refere ainda que uma escola é composta por hierarquias, e que deve compor-se enquanto sistema ativo e colaborativo. Só assim a organização enquanto tal subsiste e funciona, na verdadeira aceção da palavra. Mintzberg (1995) desenvolve a abordagem contingencial da organização enquanto sistema inserido no meio envolvente. O autor inclui cinco componentes: o centro operacional, o topo estratégico, a cadeia hierárquica, a tecno-estrutura e os suportes logísticos.

Lunenburg (2010) apresenta uma visão sistémica da administração escolar¹, colocando a organização a funcionar enquanto mecanismo que move diversas frentes, i.e.,

Quadro 1.1. “Visão Sistémica da Administração Escolar” (adaptado de Lunenburg, 2010)



¹ Quadro 1.1.: Adaptado de “A Systems View of Administration” (Visão Sistémica da Administração Escolar), Lunenburg, 2010.

as escolas assumem-se enquanto sistemas sociais abertos, que coordenam cinco elementos-chave. No quadro 1.1. podemos ver que esses elementos compreendem *inputs*, processos transformacionais, *outputs*, *feedback* e o contexto exterior. Mediante a utilização de recursos humanos, financeiros, físicos e informativos, nas escolas verificam-se transformações, ou processos de aprendizagem. Nestes processos os alunos desempenham um papel fulcral – cujas capacidades desenvolvidas, atitudes, valores e conhecimento constituem o *output* da organização. Não obstante, será graças à interação dos professores, das equipas educacionais e dos gestores e líderes da escola (juntamente com os alunos) que se verificará esse mesmo produto – ou *output* – da organização. O *feedback* age como regulador do funcionamento do sistema / organização escolar, e segundo Lunenburg, sendo negativo ajuda a corrigir as deficiências do *input* ou do próprio processo transformacional (vd. Quadro 1.1.).

Na opinião de Alarcão (2001), a escola enquanto organização inserida num contexto, num lugar, tem a obrigação de assumir-se enquanto agente de mudança da sociedade. De acordo com a autora, adotar uma postura reflexiva no seio da escola será concorrer para que essa mudança se verifique de forma inequívoca, evolutiva e progressiva. Estas mudanças, típicas de uma escola que se pautem pela inovação, revestem-se de carácter não só administrativo como também pedagógico – Alarcão (2001) afirma inclusivamente que se tratam de mudanças que envolvem o elemento humano e, conseqüentemente, a própria cultura da organização. Seguindo este raciocínio, a autora conclui que é através da presença de líderes na organização escolar – na gestão de topo, intermédia e na base – e através de um sistema de comunicação (“escola reflexiva” (Alarcão, 2001:19)) que se cumprem objetivos participativos, democráticos e inovadores.

Hargreaves e Shirley (2012) acrescentam que numa organização educativa a sustentabilidade é muito importante, pelo que a construção de uma liderança forte obedece a sete princípios que incluem a criação de um sonho inspirador e inclusivo, uma comunicação incessante, uma definição inteligente da ligação ao mercado e da oferta educativa, um teste prudente e acima de tudo que tenha profissionalismo, um desenvolvimento de capital profissional e a preservação da autoridade no seio da comunidade escolar. Estes autores já referem a importância da certificação da liderança dos diretores das escolas a nível internacional, inclusivamente (2008:22).

Bush (2008) é da opinião de que, entendendo as organizações como formas estruturadas com permanência e os seus *stakeholders* como qualquer pessoa ou grupo que é afetado ou que consegue afetar a ação da organização, é necessário especificar estas realidades nas organizações escolares. Segundo o autor, através de uma análise ou diagnóstico adequado, identificamos os *stakeholders* da organização escolar e as relações que se estabelecem direta, indireta ou bidirecionalmente. O conceito de organização escolar

tem vindo a ser desenvolvido na literatura, registando-se uma mudança no próprio contexto de escola. Antes consistia numa etapa de um percurso dirigido a uma determinada elite; agora, é um meio de obtenção de conhecimentos (Senge, 1990).

Uma organização escolar pressupõe um compromisso estratégico centrado na aprendizagem, beneficiando indivíduos, equipas e a própria organização. Este processo congrega a capacidade coletiva de: interpretar continuamente o contexto em que a organização escolar se insere; acrescentar conhecimento através de uma mudança consequente e aprendizagem contínua; envolver o conhecimento através de práticas e sistematizações; e transformar este conhecimento (*input*) em produção/aplicação do mesmo (*output*) (Wilkey, 2013). Peter Senge (1990) define organizações escolares como as que continuamente expandem a sua capacidade de atingir os resultados a que aspiram, conciliando padrões de pensamento, aspirações coletivas e contextos de aprendizagem. No entanto, perante a complexidade de uma organização escolar, há que equilibrar alguns conceitos, nomeadamente no que se refere à gestão e à liderança.

Em síntese, a organização educativa é um sistema complexo com vários elementos em interseções, cujo líder é chamado a responder em diversas frentes, quer seja na organização e gestão das equipas, quer seja na formulação de uma missão e visão do estabelecimento de ensino e na análise dos contextos escolares em que o diretor se encontra a exercer funções. Hoje em dia os diretores veem-se perante desafios que abordaremos a seguir.

1.1. A LIDERANÇA E A GESTÃO

De seguida propomo-nos refletir sobre o impacto da liderança nas organizações escolares, sobre a relação entre estilo de liderança e resultados na organização, ajudando-nos a equacionar as vantagens e desvantagens dos diversos estilos de liderança no contexto das organizações escolares atualmente, envolvendo linhas de orientação prementes como qualidade, eficiência, flexibilidade, inovação, estratégia, responsabilidade, motivação, sustentabilidade.

Uma vez que gerir é criar condições de mudança consequente, numa estrutura organizacional a cultura da organização, a sua composição e a interação entre as pessoas que a integram são dinâmicas, devendo considerar-se a liderança, a definição estratégica e os objetivos da própria organização como prioridades constantes. Neste trabalho refletimos sobre a dualidade entre líder e gestor dentro da organização escolar: o que é importante gerir ou liderar? A quem compete liderar? Serão chavões como “mudança”, “inovação”, “reforma”, “reestruturação”, “melhoria” contributos para envolver professores e alunos na gestão e liderança de uma organização escolar?

A organização escolar manifesta especificidades relativamente a outras organizações. A liderança constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral, mas não tanto ao nível das organizações educativas. Modelos conceptuais que congreguem gestão com conceitos menos técnico-instrumentais contribuirão para uma reflexão sobre a liderança nas estruturas educativas, pressupondo um diálogo sobre valores.

Nos tempos que correm, estamos perante uma nova interpretação de organização escolar (Sergiovanni, 1992; Morgan, 1996; Alarcão, 2001; Lunenburg, 2010). De um discurso pedagógico centrado nas metodologias de ensino e no indivíduo-aluno (antes da década de 50), evoluiu-se para uma tónica nas interações do processo educativo e na valorização das vivências escolares, em detrimento dos saberes escolares (décadas de 50 e 60). Posto isto, verifica-se uma fase de pedagogia institucional centrada no sistema educativo, projetando-se para o contexto exterior da escola, e os papéis dos professores diversificam-se (nos anos 60 e 70). Seguidamente assiste-se à racionalização e preocupação com a eficácia do ensino, novamente colocando a ênfase na turma-sala de aula (anos 70 e 80). Já nos anos 90 assiste-se ao desenvolvimento da sociologia das organizações escolares, acrescentando uma importância das metodologias ligadas ao domínio organizacional, centrado na gestão, auditoria e avaliação. A investigação sobre os processos de mudança nas organizações escolares transforma-as quiçá num novo objeto científico. Da ênfase na escola entendida no seu todo, numa definição centralizada, passa-

se à escola *per si*, apreendida como unidade de mudança em si mesma, advogando o seu *empowerment* e conceptualização descentralizada. É neste contexto que o movimento das escolas eficazes (Coleman *et al*, 1966) é determinante, assistindo-se a uma corresponsabilização entre os diferentes atores educativos (professores, alunos, pais, comunidades) e ao incentivo dos espaços de participação, até ao nível dos dispositivos de parcerias locais. Esta nova visão de instituição educativa coloca (inclusivamente) desafios inéditos ao gestor e líder.

A liderança nas organizações escolares pressupõe o entendimento de características da própria organização que compreendem a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social da escola. Enquanto estrutura física poderemos considerar a dimensão da escola, os recursos materiais da mesma, o número de turmas, o edifício escolar, a organização dos espaços. Já como estrutura administrativa entendemos a gestão, a direção, o controlo, a tomada de decisão, intervindo atores como o pessoal docente, o pessoal auxiliar, as comunidades, e estabelece-se uma relação com as autoridades centrais e locais. Quanto à estrutura social da escola, estamos perante a relação entre alunos, professores, funcionários, a responsabilização e participação dos pais, a democracia interna, a cultura organizacional da escola e o seu clima social (Heck, 1993; Murphy, 2003).

Neste sentido, pensar numa escola eficaz é refletir sobre modelos organizativos e de liderança, de modo que se consiga desenvolver conceitos e responder a preocupações equilibradas na teoria e na prática da gestão e liderança das organizações educativas. A gestão das organizações oferece mais-valias à política e investigação no âmbito da eficácia nas escolas. Os conceitos de cultura organizacional e os princípios da TQM (*Total Quality Management*) e melhoria contínua têm ajudado na compreensão da eficácia nas escolas (Pinnow, 2011).

Do ponto de vista de uma organização escolar eficaz, Heck (1993) e Bouchamma, Basque e Marcotte (2014) consideram diversos pressupostos:

- a liderança instrucional (o gestor e líder, na pessoa do diretor da escola, assume o papel de articular a missão da escola no funcionamento e eficácia da organização);
- a missão explícita e inteligível (todos os atores educativos partilham do compromisso da escola, das prioridades, objetivos, procedimentos avaliativos e responsabilidades que o gestor e líder encabeça);
- o ambiente seguro e pacífico (o gestor e líder reconhece a necessidade da manutenção de uma atmosfera serena, com propósitos definidos, estimulando condições de trabalho construtivas de ensino e aprendizagem);
- o clima de expectativas elevadas (a cultura organizacional funciona *para o sucesso*, e o gestor e líder procura que esta seja a máxima a reter no desempenho de cada função, nos mais variados estratos);

- a monitorização regular do progresso (a validação através da avaliação periódica permite ao gestor e líder melhorar processos e comportamentos, e conseqüentemente melhorar a qualidade dentro da própria organização, a nível micro – resultados dos alunos – e a nível macro – rendimento dos recursos a todos os níveis);
- as relações positivas entre casa-escola (o papel do gestor e líder também passa por contribuir para a compreensão das funções de cada um dentro da organização, incluindo pais e encarregados de educação. Envolvê-los para ajudar a escola a alcançar a sua missão significa manter níveis de colaboração que permitem revê-los enquanto parceiros no processo de educação dos seus filhos. Esta é talvez uma das tarefas mais difíceis hoje em dia, face ao contexto que assistimos: uma sociedade móvel, um crescimento das famílias monoparentais, um progressivo investimento na carreira profissional, um aumento das distâncias entre casa e escola.);
- a oportunidade para aprender e o tempo de estudo dos alunos (interfere diretamente com as dinâmicas de sala de aula, conferindo maior tempo dedicado ao ensino dos currículos das áreas essenciais do saber, adequando estratégias e dinâmicas de grande grupo, centralização no professor e atividades de aprendizagem específicas. Compete ao gestor e líder gerir os recursos da organização, afinando as necessidades inerentes a cada função).

Faz-se referência aqui a Maxwell, 2011 que compila na sua obra os cinco níveis de liderança: a posição, a permissão, a produção, o desenvolvimento humano e o pináculo. Já foi dito que o estilo de liderança influi diretamente sobre a organização e a cultura que se gera. Nestes cinco níveis, Maxwell (2011) distingue um primeiro nível, baseado nos direitos, em que a organização segue o líder por obrigação; no segundo nível, já se vislumbra um relacionamento e as pessoas seguem o líder por opção própria; num terceiro nível, assente nos resultados, as pessoas que compõem a organização seguem o líder por aquilo que este fez na (e pela) organização; no quarto nível, denominado reprodução, o líder é seguido pelo que fez pelas pessoas da organização; por último, o respeito, situado no quinto nível, é definido da seguinte forma: as pessoas seguem o líder por aquilo que ele é e por aquilo que representa.

Nas organizações escolares interpõem-se dualidades como liderança e gestão e colocam-se confrontos entre liderança e autoridade ou liderança e poder. Centramo-nos agora no ponto de vista da liderança ao nível da direção e administração, i.e., ao nível de quem detém formalmente o poder e a competência para conduzir a organização educativa. Num trabalho de Lima (2011), abordam-se algumas das dimensões das políticas educacionais contemporâneas, destacando-se aquelas em que se articulam processos de transformação da governação das escolas, da erosão da gestão democrática e da imposição de lideranças unipessoais. Concentra-se a gestão e a liderança na avaliação como instrumento de controlo, centralização de poderes e investigação sistemática e

detalhada do trabalho dos professores. Hoje em dia preconiza-se um diretor escolar como figura central de uma visão baseada no setor empresarial, com estilo empreendedor e agente de um processo de revisão das relações de poder, profissionais e pedagógicas. Torres e Palhares (2009) já referiam a promoção do modelo de liderança hierarquizante incitado pelos relatórios de avaliação externa das escolas, onde as culturas fortes e integradoras tendem a ser elogiadas e atribuídas à ação esclarecida e competente do líder – um gestor cultural que fará sentir a sua influência enquanto agente de socialização, integração e estabilização, rumo a metas consensualmente estabelecidas e funcionalmente perseguidas por todos os membros da organização educativa.

Com efeito, o perfil de liderança do gestor da organização escolar foi objeto de estudo por parte de Ferreira e Torres (2012:90-94). Neste trabalho, o modelo apresentado procura responder ao fenómeno da liderança escolar, assente em polos diversos de atuação (caráter técnico e gerencialista, crítico e reflexivo) focalizada numa abordagem cultural. O modelo conceptualiza a cultura da organização escolar, enquanto processo de construção, em quatro quadrantes, estabelecidos pelo cruzamento do eixo vertical da natureza formal (da estrutura) e informal (da ação) com o eixo horizontal a que se refere a localização externa (fora) e interna (dentro) dos referidos fatores. No contexto da organização educativa, palco da cultura organizacional preconizada, a liderança escolar acaba por ser construída a partir dos atores. Propõem-se linhas de atuação dialéticas entre a organização (dentro) e o contexto social (fora), bem como entre o formal (estrutura) e o informal (ação).

A conceptualização de Quinn (1991) já foi referida anteriormente, sendo agora pertinente articular o modelo de cultura e respetivos valores com o estilo de liderança. Chama-se “liderança transacional” àquela cujo líder procura dirigir e motivar os liderados perseguindo objetivos por ele definidos: clarificam-se os papéis, mantém-se exigência nas tarefas, sublinha-se o controlo e a centralização do poder – situada no quadrante controlo/centralização. A “liderança transformacional” – Bass (1985) – surge no quadrante flexibilidade/descentralização e enfatiza a confiança nos membros da organização, a sensibilidade às suas necessidades, a defesa dos valores da vida institucional e social, a predisposição para uma aprendizagem com as experiências vividas na organização. A “liderança racional” privilegia as regras formais provindas do centro de decisão, havendo uma cultura organizacional institucional, claramente difundida, que pretende a partilha dos valores e dos objetivos da organização, numa perspetiva integradora. A “liderança hierárquica” concebe a cultura organizacional como produto das dinâmicas geradas no contexto organizacional, regula-se pela perspetiva diferenciadora entre as regras formais relacionadas com os sistemas burocráticos da organização e com a perspetiva integradora de regras não formais produzidas em contexto escolar, assumidas como complementares ou alternativas às regras formais. A “liderança prospetiva” integra a individualidade e a

colaboração, aproveita as oportunidades de participação na comunidade local, valoriza a autonomia coletiva e os valores individuais, geralmente frutos da socialização extraescolar. A “liderança democrática”, tendencialmente centralizada, investe em estratégias definidas por regras informais atuais e respeita a coexistência de valores, crenças, atitudes diferentes, partilhadas ou não pelos membros da organização.

Relativamente a este assunto, desenvolver-se-á mais adiante a definição de liderança acoplada à realidade escolar.

Enquanto processo de construção no âmbito da organização escolar, o estilo de liderança é uma mescla dos quadrantes identificados, adequando-se o mesmo face às variáveis socioculturais e organizacionais. Cabe ao líder desenvolver competências nesse sentido, contribuindo para o desenvolvimento da organização escolar, gerindo-a conscientemente focalizado nas contingências que lhe são inerentes.

Uma vez que a organização escolar vive uma cultura organizacional própria, poderemos sintetizar diversas perspetivas de liderança, adequadas consoante a forma de atuação dentro da instituição: a teoria dos traços de liderança (Quinn *et al*, 1991), a procura do perfil ideal e a teoria dos estilos de liderança (Blanchard e Hersey, 1997), a visão cultural de liderança e a liderança “ajustável”. Esta última está relacionada com as teorias situacionais da liderança, que respondem a uma perspetiva de líder focada na ajustabilidade do exercício da liderança, supondo visão e maturidade por parte do líder na análise das situações e equacionando a sua atuação a esses contextos.

Há complexidade e constrangimento dentro da organização escolar face ao exercício da liderança: há causas internas ou externas que condicionam o gestor e líder. No caso de o diretor se assumir como um gestor, distribuirá o seu tempo nos procedimentos internos, na administração formal e burocrática no exercício das suas funções, no controlo dos processos e na fixação específica de objetivos para a obtenção de resultados. Assumindo-se o diretor como um líder, procurará descentralizar competências e incentivar as lideranças intermédias, valorizar o trabalho em equipas de projetos específicos, congregar todos os elementos na prossecução da missão comum da organização escolar, reconhecer boas práticas e dar *feedback* contínuo para incentivar a inovação, envolver-se na observação e acompanhamento dos atores educativos intervenientes, estimulando uma cultura participativa e colaborativa (Schleicher, 2012).

Os líderes escolares são chamados a fazer a diferença. Heifetz e Laurie (1997) identificam seis princípios para o exercício de liderança em contexto escolar: refletir sobre os padrões sistémicos da organização e sobre a sua dinâmica, ao invés de uma atitude mais diretiva; facilitar o processo de descrição, definição e análise das ameaças reais à organização; liderar mantendo um equilíbrio propenso à mudança exigida mas que não sufoque a organização; focar o esforço do grupo em relação ao problema, evitando desvios

do verdadeiro problema; assegurar que todos assumem a responsabilidade no desempenho das suas funções, estimulando o desenvolvimento de novas competências e a autoconfiança; dar voz a todas as pessoas, dar espaço à criatividade e originalidade, geradoras de inovação, mas também aos que apontam falhas e contradições na organização.

As soluções para os desafios de adaptação surgem não nas esferas executivas mas na inteligência coletiva dos colaboradores a todos os níveis. A liderança exige uma estratégia de aprendizagem. A liderança tem de ocorrer quotidianamente, e a visão assenta na seguinte premissa: segundo Heifetz e Laurie, (1997: 124) “Leaders do not need to know all the answers. They do need to ask the right questions.”.

1.2. COMPETÊNCIAS DOS DIRETORES DE ESCOLA (*SCHOOL LEADERSHIP CONTEXT*²)

Neste ponto desenvolve-se o contexto da liderança escolar aliada à literatura em gestão, para que se possa explorar as conclusões de alguns estudos sobre este tema. Pretende-se comparar o que a literatura em administração escolar salienta como características relevantes no que diz respeito às competências-chave dos líderes e o que a literatura em gestão identifica como crucial nos líderes. Deste modo, elencar-se-á as competências dos diretores de escola no contexto da liderança escolar (*School Leadership Context*, adaptação da expressão de Dimmock e Walker, 2002), focando-se a realidade educativa e não descurando a diferenciação pedagógica e a forma como a liderança e a gestão se relacionam com este facto.

Vários autores identificam o presente como tempos de mudança cujo papel dos diretores das escolas deve espelhar esse foco na melhoria e procura do sucesso contínuas. Na realidade, a responsabilidade dos diretores atualmente é dual: inclui o sucesso da escola e a realização individual do aluno. Estas duas vertentes abrangem o sentido lato e o particular à luz dos quais as competências de um diretor devem surgir. De seguida enumeram-se as mais recentes conclusões sobre este tema na literatura.

Geraki (2014) efetuou um estudo sobre as competências requeridas aos diretores das escolas e repara que as formas como estes elementos da gestão de topo operam dependem diretamente dos contextos, das práticas e das tradições do sistema educativo em que se inserem. Este facto, segundo o autor, implica uma atuação por parte dos diretores em várias frentes: desempenham funções de gestão, políticas, sociais, morais, o que implica estarem imbuídos de competências especializadas. Acontece que muitas vezes as competências exigidas aos diretores compõem-se de uma rede de quadrantes de acordo com gestão de conflitos, desenvolvimento e inovação da escola, respostas específicas ao contexto em que as escolas se inserem e preocupações focadas nas aprendizagens e sucesso escolar dos alunos. Neste âmbito, as competências de gestão e de liderança assumem indubitavelmente um lugar de destaque. Geraki (2014) conclui com uma referência à situação em Portugal, em que o perfil do diretor mais comum se insere numa liderança consensual e democrática. Sugere, no entanto, a definição de um quadro de avaliação clara que monitorize a qualidade da escolaridade com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

Karakose, Yirci e Kocabas (2014) exploram as vantagens de um mecanismo de programas formais de acompanhamento, de um investimento na qualificação profissional do diretor e de um formato de estágios para os candidatos a diretores. Yirci e Kocabas (2010)

² Adaptação da expressão utilizada por Dimmock e Walker no capítulo "School Leadership in Context: Societal and Organisational Cultures" incluso na obra de Tony Bush e Les Bell (eds.), 2002.

já concluíam num outro trabalho que é precisamente a criação destes estágios e sistemas de mentores que garantidamente promovem a eficácia da escola em si e o desenvolvimento (e crescimento) pessoal e profissional do diretor no exercício das suas funções.

Roberts (2007) enuncia exemplos internacionais de sucesso com programas de acompanhamento, como é o exemplo da Suíça, dos Estados Unidos da América, do Canadá, da Austrália, da Nova Zelândia, da Singapura e de Hong Kong. Estes programas focam-se no desenvolvimento de competências do tutelado (traduzido do original *mentee*) no que concerne: a criação de uma missão, o desenvolvimento de líderes transformacionais, a aprendizagem da liderança instrucional, o envolvimento nos recursos humanos, a exploração da gestão de recursos, o relacionamento entre a escola e a comunidade e o empenho enquanto mentor e especialista em *networking*.

Goodwin, Cunningham e Childress (2003) constataam que a maior parte dos líderes nas escolas normalmente não se torna diretores para desempenharem papéis de gestores, i.e., assumem que liderança e gestão estão dissociadas. Shipps e White (2009) ilustram esta dicotomia gestão e liderança nas escolas com o exemplo americano em Nova Iorque em que se estabeleceu um sistema de benefícios criado de acordo com a classificação das escolas. A avaliação das escolas baseia-se em critérios como resultados escolares, assiduidade, e avaliação da escola em comparação com escolas consideradas como seus pares e os diretores são beneficiados ou destituídos mediante esses *rankings*. Deste modo, através da contabilidade e gestão das escolas, bem como com os modelos de liderança e a capacidade de resposta à gestão de conflitos, gestão de recursos humanos e mobilização de apoios providos da comunidade em que se insere a escola – os diretores veem o seu trabalho reconhecido e valorizado (ou, num pior cenário, são afastados por falta de resultados e falha nos objetivos e expectativas). No Quadro 1.2. adapta-se a proposta de Firestone e Shipps (2005) sobre uma tipologia das competências dos líderes que incluem a perspetiva política, a burocrática, a perspetiva de mercado, a profissional e a moral³. Cada uma destas competências insere-se nas esferas externa ou interna do diretor da escola, tendo em atenção que surgem mediante contextos e objetivos específicos e cuja resposta concreta é esperada por parte do líder. Desta forma, perante a competência política requerida por parte de um diretor – expressa através da pressão dos cidadãos e dos mandatos legais exigidos – é esperada uma faceta de negociante e de unificador. Mediante a competência burocrática exigida – face aos regulamentos definidos, aos incentivos e cumprimento de objetivos – espera-se uma resposta mais funcional e de reconhecimento do cumprimento das regras para um alinhamento claro e coerente da escola a todos os níveis. Face à competência de mercado solicitada – tendo em vista a eficiência e o fomento da

³ Quadro 1.2: Tipologia das Competências dos Líderes (“Typology of Leaders’ Accountabilities”), na página seguinte.

criatividade – é esperada uma atitude de empreendedorismo e gestão por parte do diretor. No campo profissional – competência exigida enquanto exercício da prática pedagógica *per si* – é esperado que o diretor seja um especialista em educação e seja responsável pelo consenso na prática docente. Em termos da competência moral – onde estão ancorados objetivos como as crenças pessoais, os valores, os compromissos – é preferencial que o diretor assuma atitudes consistentes, empáticas e defensoras da justiça.

Quadro 1.2. “Tipologia das Competências dos Líderes” (adaptado de Firestone e Shipps, 2005)

	Tipo	Manifestações (exemplos)	Objetivos	Resposta Esperada do Líder
Externas	<i>Política</i>			
	Local	Pressão do cidadão	Satisfação	Construtor de Coação
	Estatual/Concelhia	Mandatos Legais	Obediência	Negociador
	<i>Burocrática</i>			
	Processos	Regulamentos	Cumprimento das leis	Funcional
	Resultados	Objetivos/Incentivos	Alinhamento	Defensor da Informação / Manter-se informado
	<i>Mercado</i>	Competitividade	Eficiência/Criatividade	Gestor/Empreendedor
Externas e Internas	<i>Profissional</i>	Prática	Prioritário	Perito em educação
		Consenso	Prática	
	<i>Moral</i>	Crenças	Compromissos de valor	Consistente, Empático, Defensor da Justiça

Adequando estas contribuições da literatura ao campo de investigação deste trabalho, será pertinente sublinhar a importância da definição de um projeto educativo no âmbito do diretor. Para o diretor da escola a definição de objetivos, da missão da escola, das iniciativas e das atividades a desenvolver têm de ser sustentadas num só projeto, à luz do que se pretende para aquela escola em concreto, adequando os objetivos do projeto com a realidade e o contexto da mesma – tendo uma visão e uma missão para a escola.

Na construção de um projeto educativo, Veiga (1998) concetualiza campos de ação específicos, quer na agregação de valores e visões estratégicas, quer na aplicação normalizada da legislação em vigor. O autor designa três atos concretos: o ato situacional, o ato concetual e o ato operacional, que constituem três pontos complementares na elaboração do projeto político-pedagógico da escola que o líder define (Veiga, 1998). O ato situacional supõe conhecer a realidade em que a escola se insere, definir os atores envolvidos no processo educativo, as suas capacidades e limitações e agir sobre essa envolvência, dando a resposta adequada. O ato concetual integra essa mesma resposta, no âmbito do *output* que constitui o fim a que se pretende chegar: decisões pedagógicas de índole específico, como o que se quer ensinar, a forma como se ensina, para quem e para

quê, interligando-se com a percepção de um projeto educativo enquanto prática social coletiva. O ato operacional é da responsabilidade máxima da liderança, no que diz respeito ao acompanhamento das chefias intermédias e (restantes) atores educativos, consistindo em: tomar decisões quanto ao que é prioritário, à exequibilidade das propostas em cima da mesa, à escolha dos elementos a envolver (famílias, alunos, professores, ...) e ao papel específico a atribuir a cada um deles, à definição de critérios quanto à organização do trabalho (distribuição de carga horária, divisão de turmas, funcionamento dos horários, estabelecimento de medidas de promoção do sucesso escolar adequadas, entre outras). No entanto, esta etapa não se encerra em si mesma nas vertentes identificadas anteriormente: a avaliação de cada medida e de cada tomada de decisão é essencial para a continuidade, melhoria ou alteração do projeto – o papel do líder é (também) ter esse discernimento e atitude reflexiva.

O despacho normativo referente à organização do ano letivo 2015/2016 (DN n.º 10-A/2015 de 19 de junho) reforça “fatores como uma liderança forte, expectativas elevadas em relação aos desempenhos dos alunos, clima propício à aprendizagem, prioridade dada ao ensino de conhecimentos fundamentais e a avaliação e controle dos desempenhos dos alunos”.

O papel do diretor vem, então, procurar adequar os projetos de cada escola à realidade e ao contexto em que elas se inserem. Daí que seja muito pertinente ter em conta a diferenciação pedagógica para a melhoria dos ambientes de aprendizagem (Sousa, 2015). Em última análise, os desafios da diferenciação nas escolas implicam inclusivamente uma adequação do perfil de liderança e de gestão do diretor ao contexto – da comunidade, dos docentes, dos alunos, dos encarregados de educação, dos recursos, dos materiais e instrumentos necessários para dar resposta às individualidades.

Bettencourt e Pinto (2009) refletem sobre a diferenciação pedagógica numa ótica de responsabilização do aluno. Uma vez que o líder de uma escola estabelece campos de atuação no seu projeto político-pedagógico, um deles será certamente a prioridade do sucesso, ou pelo menos da melhoria dos resultados dos alunos. Sendo a diferenciação pedagógica um processo centrado nos alunos, concorre para o dito sucesso educativo. Mais ainda, os autores relacionam o problema do insucesso escolar com fatores como as desigualdades sociais, o modo como se gere o percurso dos alunos na escola, a capacidade de liderança, a forma como se gere o trabalho das equipas pedagógicas e a organização sistémica dos mecanismos educativos para a melhoria efetiva das aprendizagens. Nesta senda, o trabalho colaborativo dos professores deve assumir lugar de destaque, numa lógica de aprendizagem interpares que possa contribuir para uma melhoria dos processos e acompanhamento efetivo dos mesmos, identificando boas práticas e refletindo sempre numa lógica de ação (Trigo e Costa, 2008).

A organização interna da escola é crucial para suportar a diferenciação pedagógica, e essa organização é definida pelo líder que a encima. Por que razão é importante a diferenciação pedagógica? Como é que um professor gere a necessidade de diferenciar o ensino que desenvolve relativamente aos seus alunos? E que mecanismos encontra por parte das chefias? Como é acolhido o conselho de turma e as suas propostas e sugestões, no âmbito da diferenciação pedagógica, pelo diretor da escola enquanto estrutura de liderança cimeira?

Em termos legislativos, há aspetos que resultam das imposições das políticas: como a alteração dos projetos, as metas (a forma como os professores se veem obrigados a ser veículos de conteúdos para os alunos), de tal forma que deixa de haver espaço curricular para se ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades que demonstram.

Como se organiza então o trabalho da escola? Os alunos, os professores, a administração (e as famílias) são elementos integrantes do trabalho a desenvolver numa escola. Os professores organizam-se nos conselhos de turma, nos departamentos, nos grupos disciplinares. A administração organiza-se com os órgãos de gestão estrutural e financeira, nomeadamente na organização das estruturas e chefias de topo e intermédias, com a direção, o conselho pedagógico, o conselho de diretores de turma e na organização da gestão de recursos e processos administrativos que constituem o funcionamento da máquina financeira que (também) faz funcionar a escola.

Ora, como é que o mecanismo oculto de funcionamento da escola pode garantir a possibilidade da diferenciação? A resposta é clara, à luz de projetos como TurmaMais e Fenix, por exemplo: a prioridade da diferenciação deve ser entendida enquanto problema da escola.

O facto de a liderança concentrar em si o papel decisório numa escola, detendo o poder de reagir criticamente com (algum) grau de autonomia – que de resto tem vindo a crescer ao longo das políticas educativas implementadas – é crucial para o estabelecimento de lideranças eficazes nas escolas, transformando-as em “organizações de aprendizagem”, nas palavras de Fullan (citado por Morgado, 2009: 428). A liderança educativa deve assentar sobre uma visão pedagógica que, através da elaboração e concretização de um projeto, evoca os ideais e fins que a instituição advoga (Sergiovanni, 2004: 119). O despacho normativo para a organização do ano letivo 2015/2016 sublinha o papel dos órgãos de administração e gestão das escolas, sendo “fundamental na medida em que o maior espaço para a decisão atribuído aos dirigentes pressupõe características de liderança e capacidade de decisão para uma boa gestão dos recursos disponíveis”.

A autonomia que é dada às escolas no âmbito da tomada de decisão é abordada por Perrenoud (2001), quando identifica o poder da organização do trabalho nas equipas pedagógicas. De certa forma, esta autonomia organizacional interna está por sua vez

dependente de uma quantidade de fatores formais, como a estrutura curricular, a distribuição da carga horária das diversas disciplinas, os recursos e equipamentos ou materiais disponíveis (e/ou impostos), os procedimentos-padrão relativamente às aprendizagens e à avaliação, bem como a duração das atividades superiormente regulada (chamados “tempos letivos”).

Entender a escola para todos é entendê-la como inclusiva, plural e preparada para atuar/responder de modo diferenciado aos desafios atuais. Os pressupostos de uma efetiva diferenciação estão ancorados, de acordo com Pacheco (2012) numa liderança que promova a coordenação horizontal ou a integração de atividades de ensino-aprendizagem, no agrupamento flexível dos alunos em grupos de homogeneidade relativa, na concertação do trabalho do professor com os serviços de apoios pedagógicos, na articulação dos recursos e materiais curriculares e na construção de um projeto educativo de escola (Pacheco, 2012: 182-184). Na organização do trabalho letivo, o papel do líder é coordenar todas as variáveis existentes na escola com o projeto político-pedagógico que adota (individualmente ou institucionalmente). No entanto, as diretrizes ministeriais no que concerne às “regras do jogo” são constrangimentos que limitam a capacidade de decisão do líder. O diretor tem autonomia, mas uma autonomia relativa. No seu artigo, Pacheco (2012) conclui isto mesmo, dizendo que a autonomia que é conferida ao professor é incongruente: por um lado concede legitimidade ao currículo nacional, por outro esse mesmo currículo prevê a desigualdade (Pacheco, 2012: 186-187).

A dinâmica pedagógica existente nas escolas concorre para que haja uma construção de projetos educativos que seja coerente e consistente com a conceção de ensino e com a estratégia organizacional assumida pela liderança. A autonomia das escolas torna-se socialmente adequada, participada e real. Costa (2003) analisa a problemática da construção dos projetos educativos das escolas de acordo com perspectivas de análise organizacional e teorias da gestão, a par com as reformas educacionais (Costa, 2003: 1321). A construção dos projetos de escola depende fundamentalmente da participação, da estratégia e da liderança (Costa, 2003: 1331-1335), sendo que os perfis de liderança adotados pelos diretores interferem na forma como a escola se organiza.

Segundo Marchão (2010), a elaboração de um projeto curricular tem de ter em conta o contexto educativo, a forma como a gestão e a liderança são desenvolvidas, as competências dos professores (que são ativos na construção das aprendizagens), os alunos nas suas individualidades e na forma como são agrupados, o pessoal não docente e o seu envolvimento na máquina escolar, as famílias e como se envolvem de forma participada enquanto parte integrante da comunidade educativa, e a comunidade envolvente e as interações que estabelece com a escola (Marchão, 2010: 39-41).

Uma vez que a diferenciação pedagógica só pode ser uma realidade apoiada numa estrutura sólida implementada pela gestão de topo numa escola, parte-se do princípio que a liderança tem de ser forte. A sustentabilidade dessa liderança é apresentada por Hargreaves e Fink seguindo sete princípios⁴ (Hargreaves e Fink, 2004: 8-13):

- 1) “A liderança sustentável cria e preserva a aprendizagem sustentada” – havendo uma preocupação por parte das chefias de topo em concentrar os esforços para o aluno, mais do que para a estrutura escolar *per si*. O planeamento do trabalho letivo partindo do pressuposto que a diferenciação é um problema da escola revela-se prioridade para a aprendizagem efetiva dos alunos.
- 2) “A liderança sustentável assegura o sucesso ao longo do tempo” – aquando do planeamento e organização do trabalho, a estrutura curricular e a gestão dos tempos letivos, há a priorização de atuações que confluam uniformemente para o estabelecimento de aprendizagens efetivas, mais que preocupações com a consecução de resultados escolares e estatísticas avaliativas.
- 3) “A liderança sustentável sustenta a liderança de outros” – a perspetiva assumida pela liderança de uma escola tem de prever uma hierarquização de chefias de topo e chefias intermédias, respeitando lógicas de delegação de poder ou de compromisso ativo nas estruturas pedagógicas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.
- 4) “A liderança sustentável aponta questões de justiça social” – assumindo a diferenciação pedagógica como um pressuposto para a constituição de aprendizagens efetivas, a lógica de inclusão assume a tomada de decisões neste sentido como um planeamento estratégico a dar resposta à diversidade social que constitui o grupo de alunos que a escola acolhe.
- 5) “A liderança sustentável desenvolve e não diminui recursos humanos e materiais” – a partir do momento em que a liderança é assumida enquanto gestão sustentável de recursos e pessoas – incluindo ações tais como enquadrar a transversalidade dos recursos numa escola, supor a interligação disciplinar e entre ciclos, bem como equacionar estratégias de superação das dificuldades com trabalho colaborativo – verifica-se uma multiplicidade de recursos, ao invés de minorar as potencialidades da escola.
- 6) “A liderança sustentável desenvolve diversidade e capacitação em contexto escolar” – o papel de um líder é reconhecer na sua equipa diversos potenciais e capacidades, competências (*skills*) e níveis de ação variados. Neste âmbito, partindo do princípio que a gestão dos recursos é sustentável, o capital humano

⁴ Tradução livre.

desenvolve capacidade para dar resposta aos desafios criados, à inovação no âmbito da diferenciação pedagógica e à criação efetiva de estratégias de ação concretas para a superação das dificuldades dos alunos.

- 7) “A liderança sustentável gera compromisso ativo com o contexto escolar” – na medida em que responde eficaz e efetivamente ao pressuposto de uma escola: criar aprendizagem e promover o sucesso. A diferenciação pedagógica pode constituir um instrumento para atingir esse fim, uma ferramenta a utilizar pelos atores educativos na resposta a dar à diversidade de alunos e percursos escolares que compõem a escola.

A nível internacional, os *Interstate School Leaders Licensure Consortium* (ISLLC) – pressupostos para os líderes escolares – apontam no sentido da procura da excelência na administração escolar e na escolha de líderes gestores para os estabelecimentos de ensino (vd. mais à frente o ponto 3.4. deste trabalho).

A aprendizagem é um processo que precisa ser repensado – no tempo e no espaço. Equacionar a aprendizagem como parte da essência humana (do aluno enquanto indivíduo e enquanto elemento de um grupo) é compreender o contexto social da vivência humana. No entanto, tal como não se interpõem limites ao que pode ser aprendido, não há limites para a forma como se aprende, ou para os ritmos de aprendizagem. Há forças sociais que interferem com o normal curso de aprendizagem, que acabam por assumir-se enquanto *inputs* válidos para a constituição da aprendizagem – quer como conhecimento, quer como processo. O desafio para os educadores é aplicar o que constitui um novo conceito de aprendizagem, ajudando os alunos a lidar com as oportunidades e insucessos das mudanças imprevisíveis na sociedade e nas suas próprias vidas (Stoll, Fink e Earl, 2003: 102-103).

O processo oculto de funcionamento da escola pode garantir a possibilidade da diferenciação conquanto equacione metodologias de trabalho colaborativo entre professores, havendo ganhos com a partilha de boas práticas, não só por parte dos alunos, mas também no desenvolvimento de competências dos docentes. Uma vez que a escola existe para educar os alunos, o trabalho de equipa desenvolvido entre a direção e os órgãos intermédios segue um determinado modelo de liderança que forçosamente influencia a organização pedagógica – Barrère e Santos (2005) alertam inclusivamente para o contexto inverso do individualismo e da resistência da classe docente a este tipo de trabalho de equipa (Barrère e Santos, 2005: 623-625).

Conforme temos verificado neste capítulo, vários são os estudiosos envolvidos na investigação destes temas, nomeadamente sobre a importância da utilização de espaços de decisão que a escola tem, a criação de registos que possam espelhar a discussão e a

gestão dos resultados, a relevância da equipa (havendo necessidade de abandonar a concepção de “ilha disciplinar”, em prol de decisões coletivas, do fomento da partilha de experiências e da promoção de estímulos aos alunos com potencial). É dada oportunidade aos órgãos de gestão da escola para repensarem a organização plurianual do tempo escolar, trabalhando numa lógica de ano e não de turma. O envolvimento das famílias assume lugar de destaque, uma vez que têm um papel ativo no percurso educativo: a cada momento, tomam conhecimento do percurso diferenciado do que está a ser feito, como e através de que descritores, para que fins e quais os resultados dessa intervenção. A chefia das escolas tem de estar envolvida para se conhecerem os resultados deste tipo de projetos, como os que estão inseridos no projeto Mais Sucesso, por exemplo (Barata *et al*, 2012).

Segundo Barrère e Santos (2005) é claro o desequilíbrio entre professor e organização escolar, explicado pela dicotomia “aprendizagens efetivas de todos os alunos” vs. “resultados escolares”. Neste sentido, numa escola fará sentido que a liderança se apoie em lideranças intermédias, depositando confiança nos conselhos de turma e nos conselhos de ano, para romper com normas burocráticas e descentralizar o poder (o DN n.º 10-A/2015 de 19 de junho destaca a necessidade da “simplificação dos procedimentos, reduzindo a documentação produzida e centrando a escola nas necessidades dos alunos” (Barrère e Santos, 2005: 629.)) Nos projetos de diferenciação pedagógica é fundamental o trabalho das equipas pedagógicas, a confiança individual e coletiva nas competências adquiridas no ensino e nos profissionais da escola – longe daquilo que usualmente acontece, como a complexificação das escolas e das tarefas exigidas aos professores, para além de lecionar, avaliar alunos e centrar-se na aprendizagem do grupo-turma. A organização dos horários promove hoje em dia o individualismo, ao invés do trabalho colaborativo e de partilha, pois a gestão da turma desmembra-se em gestão do trabalho dos alunos, gestão dos fatores contextuais e gestão do trabalho dos professores.

A conclusão do estudo de Barrère e Santos coloca a tónica na direção das escolas no que concerne a eficácia do trabalho colaborativo dos professores: o problema está na ausência de um poder hierárquico que construa estilos de direção que coloque o desafio do trabalho em equipa, apresentando-o positivamente, ao invés de mais um “constrangimento suplementar ou como uma nova obrigação” (Barrère e Santos, 2005: 631).

Posto isto, perante as competências de direção de uma escola, há que destacar o facto de haver um pressuposto muito claro: o diretor gere equipas, gere a eficácia dessas equipas, do seu trabalho e da concorrência para a eficácia da organização escolar e consecução dos objetivos definidos inicialmente. É este tema que será abordado em seguida.

1.3. **TEAM LEADERSHIP: A LIDERANÇA DAS EQUIPAS E A EFICÁCIA (DA ORGANIZAÇÃO)**

Uma escola, enquanto organização, engloba diversos elementos agrupados que se adequam mediante a missão, a visão, os valores e o enquadramento estratégico da escola e liderados pela pessoa do diretor (Scott, Jaffe e Tobe, 1993). Para a consecução dos objetivos delineados, o conjunto da organização conta com equipas que trabalham para a eficácia da escola. E o líder, enquanto tal, assume as suas funções numa perspetiva agregadora, visionária e de construção em conjunto com as equipas que lidera (Manning e Curtis, 2007), de modo a respeitar a gestão estratégica do estabelecimento de ensino.

Para Mintzberg a liderança é uma função do gestor enquanto que Kotter vê a liderança como mais abrangente. Segundo Kotter (1990), a dicotomia entre gestão e liderança está centrada no planeamento, no desenvolvimento de uma rede humana para consecução desse planeamento, na execução do planeamento delineado e nos resultados que dele advêm.

Enquanto que na gestão o planeamento se centra na planificação e orçamentação, estabelecendo passos específicos, alocando os recursos necessários, focando-se nos pormenores a curto-prazo e eliminando riscos, na liderança o planeamento implica uma definição do rumo a seguir: desenvolve-se uma visão e estratégias de mudança, a longo-prazo e têm-se em conta os riscos calculados.

Relativamente ao desenvolvimento de um capital humano para dar resposta ao planeamento efetuado, a gestão baseia-se na organização e estabelecimento de uma estrutura, na delegação de competências, tendo sempre delineados os procedimentos e políticas a seguir, na criação de sistemas e processos, objetivando a especialização e o cumprimento dos objetivos delineados. Na liderança a perspetiva é o alinhamento das pessoas através da comunicação não só de palavras mas também de ações (nomeadamente pelo exemplo dado pelo líder), a influência da criação de equipas e colaboração mútua, enfatizando a integração de todos e criando compromisso.

Quanto à execução, a gestão centra-se no controlo e resolução de problemas, nomeadamente privilegiando a monitorização dos resultados em detrimento do planeamento, identificando desvios, organizando a estrutura para a resolução de problemas, focando na contenção e controlo e arranjando a pessoa certa para determinada função. A liderança assume a execução como motivação e inspiração, estimulando as pessoas, satisfazendo as necessidades prioritárias, focalizando-se na formação e desenvolvimento de competências e criando ambiente para o desenvolvimento.

Já nos resultados, a gestão centra-se na previsão e ordenamento, produzindo de forma consistente resultados-chave recorrendo a diversos *stakeholders*. Por outro lado,

neste campo a liderança foca-se na mudança, produzindo alterações (por vezes profundas) para procurar ser cada vez mais competitiva.

1.4. A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS (PARÂMETROS DA IGEC)

A avaliação externa das escolas (AEE) assume-se enquanto instrumento de avaliação da qualidade do sistema educativo para promover determinados aspetos, a saber, a eficácia, a eficiência, a melhoria, a responsabilização, a prestação de contas, uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão, a participação e a exigência (Lei n.º 31/2002). A legislação de suporte referida anteriormente pressupõe a autoavaliação das escolas e a avaliação externa das escolas. A IGEC refere ainda que o processo de avaliação supõe-se contínuo e regular, pelo que a sua ação enquanto órgão inspetivo é prestar apoio às escolas no sentido de autonomizarem a sua autoavaliação, promover a participação da comunidade educativa e a sua envolvência no processo educativo. A IGEC pretende ainda capacitar as escolas de mecanismos de verificação e reflexão sobre as políticas educativas adotadas e sobre a análise do progresso dos alunos (mensurável através das aprendizagens realizadas e dos resultados obtidos), auxiliando as escolas na identificação de pontos fortes e de áreas prioritárias de melhoria.

O primeiro ciclo de AEE decorreu entre 2006 e 2011 e dos relatórios finais da IGEC é possível destacar as seguintes grandes conclusões: os domínios de análise reduzem-se de cinco para três, os objetivos da AEE são reformulados, acrescenta-se “autoavaliação e melhoria” aos parâmetros referentes à Liderança e Gestão, introduz-se um questionário de satisfação aplicado previamente à visita às escolas e altera-se a escala de classificação da AEE, acrescentando o “Excelente” ao “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”.

O segundo ciclo de AEE (entre 2011 e 2016) reflete as alterações preconizadas pelo relatório do ciclo anterior e dos relatórios da IGEC é possível entender que a liderança e a gestão estão balizadas na avaliação externa. Uma vez que atualmente liderança e gestão encerram uma dualidade que, em última análise, se pretende complementar, existe também fações que encaram ambos os conceitos como distintos e com um peso muito específico na eficácia da organização. No relatório europeu da Eurydice (2008) é incluída a importância da estrutura de liderança e gestão na autonomia das escolas: a capacitação do diretor enquanto gestor dos fundos da escola e a realidade específica de algumas escolas, em que esse papel decisório é assumido pelos docentes, pelo poder local ou ainda pelas estruturas de liderança intermédias que prestam contas ao diretor (Eurydice, 2008).

Max Weber introduz o conceito de liderança carismática (Weber, 2009: 53) e nomeiam-se de seguida diversos autores com teorias específicas, como a de Chiavenato (2006), centrada nas relações humanas, e já Kurt Lewin – no seu estudo de 1939 – se havia debruçado sobre o papel de líder, no âmbito da psicologia social (Menezes e Passos, 2010: 160). Manning e Curtis (2007) referem a liderança enquanto fenómeno social e Goleman (Rego e Fernandes, 2005) acaba por traduzir praticamente na íntegra a própria liderança

como inteligência emocional, reconhecendo a diferença entre gestão e liderança, a par do fator do relacionamento humano dentro das organizações. Fullan coloca a tónica na aprendizagem no local de trabalho (Fullan, 2007: 226): acredita que criar comunidades aprendentes pode, através do contexto, dar mais frutos, uma vez que se envolve toda a organização, e a liderança nas sociedades do conhecimento são áreas privilegiadas. Pinnow distingue gestores de líderes, refletindo sobre o facto de a liderança ser condicionada pela estrutura (Pinnow, 2011: 108-114). Enquanto que um gestor faz parte de uma estrutura, o líder procura construí-la, assumindo que a liderança é um meio para atingir um fim: “leadership is primarily self-management”, diz-nos Pinnow (2011: 238).

As diversas teorias da liderança têm sido desenvolvidas ao longo dos tempos: Yukl (2002) identifica a teoria dos traços de personalidade para se perceber a influência que a liderança exerce sobre os indivíduos, sobre os processos grupais e sobre a eficácia da organização. Daft (2014: 98-110) define o líder enquanto indivíduo, com valores, atitude e comportamentos que afetam a liderança, apesar de o colocar num contexto contingencial. Barker (2001) identifica os traços individuais do líder como importantes, mas enfatiza que o contexto em que a liderança ocorre influi grandemente a estabilidade e sucesso da organização, pela simples razão que sistemas sociais não são sistemas estáticos (Barker, 2001: 484-491).

Na teoria dos estilos de liderança, o líder está orientado para a relação interpessoal ou para a tarefa. As teorias contingenciais e situacionais de liderança estudam a adequabilidade do estilo de liderança perante o contexto organizacional (Fiedler e Chemers, 1967), e na teoria situacional, Blanchard e Hersey referem que o estilo de liderança a adotar deveria ter em conta o nível de maturidade dos liderados, havendo uma correspondência entre a eficácia e a liderança, na medida em que se corresponde aos quatro níveis de prontidão e aos quatro estilos de liderança (Blanchard e Hersey, 1997: 149-153).

Por outro lado, a liderança transaccional centra-se no momento presente e pretende atingir a eficiência, mantendo um enfoque nas funções tradicionais associadas à gestão, i.e., planificar, organizar, orçamentar (Daft, 2014: 14-15). Este tipo de liderança baseia-se no cumprimento de regras, relegando conceitos como a visão, a missão e os valores da organização, o que interfere com o estabelecimento de um compromisso por parte dos diversos elementos da organização (Bush, 2008: 2). Já anteriormente este mesmo autor indicava que as recompensas no relacionamento entre gestores e professores numa escola acabam por se traduzir em incentivos que garantem a cooperação desses elementos de forma eficaz (Bush, 2003: 70).

Bass e Riggio (2006) debruçam-se sobre a liderança transformacional, identificando quatro grandes parâmetros de comportamento: a influência idealizada (enquanto

comportamento carismático), a motivação inspiradora, o estímulo intelectual e a consideração individual (Bass e Riggio, 2006).

Rouse (2005) recorre ao *Leadership Practices Inventory* para efetuar um estudo cujas conclusões demonstram que as cinco práticas de um líder exemplar passam por delinear um caminho, inspirar uma visão partilhada, desafiar o processo, incentivar posturas proativas, e por último reconhecer/agradecer/valorizar (Rouse, 2005: 37-42).

A ligação entre gestão e liderança é estabelecida por alguns autores e sustentada através de um sistema complementar e de uma desmistificação da liderança, atribuindo à gestão fortes índices de organização e planificação, necessária à eficácia (Kotter, 1999: 51-65). Já a *European Foundation for Quality Management* (modelo da EFQM) coloca a responsabilidade do sucesso da organização com igual peso na liderança e na gestão, havendo por um lado agentes facilitadores dos processos e por outro a ênfase colocada nos resultados.

No que diz respeito aos parâmetros definidos pela IGEC no âmbito da AEE, estamos a um nível mais operacional. O órgão inspetivo do MEC procede à verificação da qualidade no ensino, encimando ações de acompanhamento, controlo, auditoria, avaliação e provedoria e ação disciplinar. No caso concreto do presente trabalho, a ação visada é a avaliação – neste caso concreto das escolas e, dentro destas, do diretor da escola. O quadro de referência da IGEC remete-nos para especificidades destes dois conceitos que pretendemos explorar: gestão e liderança. A escala de avaliação adotada pela IGEC já define – desde o segundo ciclo de AEE – com classificação máxima (*Excelente*) a escola que se distingue pelas “práticas exemplares em campos relevantes” pois é eficaz e prima pela consolidação e generalização das procedimentos e condutas organizacionais. Será importante identificar neste âmbito que lugar a gestão e a liderança ocupam, que peso incide na eficácia da organização e na atividade avaliativa dos parâmetros que este órgão proclama. A sustentação teórica do quadro de referência da IGEC inclui autores como Learmonth, Standaert, Van Petegem que abordam não só a questão da gestão da qualidade na educação mas também sustentam opções concetuais nas prioridades de um sistema de inspeção. Em traços largos, incluem preocupações com os resultados, melhoria do desempenho, estímulo de uma postura participativa dentro da organização escolar e dualidade dos aspetos internos e externos de uma escola, concorrendo para o sucesso dos seus alunos. O Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas analisou exemplos nacionais e internacionais para a conceção e desenvolvimento do quadro de referência da avaliação externa, entre outros a “Avaliação Integrada das Escolas” (entre 1999 e 2002), o Projeto ESSE (*Effective School Self-Evaluation*) – “Efetividade da Autoavaliação das Escolas” (entre 2001 e 2003), o Projeto Aferição do ESSE (entre 2004 e 2007) e a “Autoavaliação das Escolas” (em 2010), projetos com o carimbo da IGEC. A IGEC analisou

ainda metodologias desenvolvidas a nível internacional, como por exemplo “*How Good is Your School*”, um modelo da autoria do organismo inspetivo educacional da Escócia, a par com o modelo da EFQM, já referido anteriormente. Curiosamente, o documento escocês⁵ interliga dez dimensões de excelência com a estrutura da qualidade, balizando três grandes setores nesta última: sucessos e conquistas, trabalho e vida da escola e visão e liderança. A gestão surge no setor relacionado com o trabalho e a vida da escola, mais concretamente com as políticas de planificação e desenvolvimento, com a gestão e apoio às equipas e com as parcerias estabelecidas e a gestão dos recursos.

Em Portugal os modelos de gestão interna das escolas têm sofrido uma evolução desde 1991 (DL n.º 172/91), com a figura do “Diretor executivo”, passando pelo “Conselho Executivo” em 1998 (DL n.º 115/98) e com a legislação de 2008 à pessoa do “Diretor” (DL n.º 75/2008). A dualidade gestão democrática vs. gestão centralizada persiste, a par com a tutela a regulá-la: já na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, pressupõe-se que a inspeção “tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar” (Lei n.º 46/86, artigo 53.º).

Diversos autores indicam que a realização da avaliação externa em Portugal se justifica pela necessidade de se conhecer o modo como se está a aplicar a legislação sobre a Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, sendo que a avaliação da adequação do documento legal deve favorecer a melhoria da qualidade da educação (Quintas e Vitorino, 2013: 11-16).

Lorenzo Delgado, citado por Rocha (2012), realizou um estudo datado de 1997 que se debruça sobre seis modelos de gestão da qualidade, concluindo que a liderança constitui uma componente universal da organização e se caracteriza pela tónica da influência, da mobilização das estruturas (Rocha, 2012: 49-59). Não só a investigação mas também a experiência acabam por provar que a liderança de uma escola, quando assumida com atitudes e comportamentos quotidianos, confere a qualidade e o êxito dos processos de mudança na escola.

Os grandes objetivos do novo ciclo de avaliação externa da IGEC podem resumir-se em três grandes noções: a capacitação, a regulação e a participação. Estas conceções balizam formas de *empowerment* da organização escolar, criação de regras e postura ativa de intervenção. O documento da IGEC⁶ enuncia estes objetivos, especificados em pormenor nos domínios que os compõem e nos campos de análise e nos referentes correspondentes a cada um (vd. anexo A).

⁵ Referimo-nos ao modelo “*How Good is Your School*” da responsabilidade do organismo HMIE: Her Majesty’s Inspectorate of Education, (2007), incluso no documento *The Journey to Excellence* citado na bibliografia.

⁶ O documento da IGEC a que nos referimos denomina-se “Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas” e transcreve-se no Anexo A deste trabalho (também disponível em [http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf)).

No domínio “Liderança e Gestão” reconhecem-se três campos de análise: a “Liderança”, a “Gestão” e a “Autoavaliação e melhoria”. Os referentes no âmbito da liderança são: “Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola”, “Valorização das lideranças intermédias”, “Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras”, “Motivação das pessoas e gestão de conflitos” e a “Mobilização dos recursos da comunidade educativa”. No que diz respeito à gestão, concretizam-se os seguintes referentes: “Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos”, “Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço”, “Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores”, “Promoção do desenvolvimento profissional” e a “Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa”. Quanto ao último campo de análise, respeitante à autoavaliação e melhoria, elencam-se os referentes no âmbito: da “Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria”, da “Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria”, do “Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação”, da “Continuidade e abrangência da autoavaliação” e do “Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais”.

Os referentes acima descritos pormenorizam aspetos da vivência de escola que concorrem para o funcionamento da engrenagem da organização escolar. Decerto que dar resposta a cada um deles de forma assertiva e numa perspetiva construtiva de um projeto de escola é prioridade da avaliação externa, que concorre para a excelência e qualidade da educação. Sobre este assunto, cumpre-nos tecer algumas considerações: perante os problemas o líder deve pedir propostas de solução, não aceitando conflitos (ou “pseudoconflitos”) que possam interferir na prossecução dos objetivos. Prevenir os conflitos é próprio de um líder e remediá-los é “dividir para reinar”. A liderança depende de fatores como conseguir o respeito e a confiança de todos: por outras palavras, trata-se de exigir aos outros o que se está disposto a dar. O *feedback* regular e construtivo visa a melhoria contínua, com a máxima “Hoje melhor que ontem; amanhã melhor que hoje”⁷. A liderança depende intrinsecamente da comunicação. Através de uma boa liderança transformam-se as dificuldades e pressões externas em novos desafios para os elementos da organização. O *feedback* construtivo deve ser dado aos colaboradores com empatia, colocando-se no lugar do outro: elogiar comportamentos desejáveis por parte do colaborador, sempre que possível fazê-lo em público, usar linguagem assertiva, garantir que o bom desempenho será

⁷ Referência à filosofia japonesa *Kaizen*, assente na mudança e melhoria contínua de processos, de relacionamento, de estruturas,... de todas as componentes de uma organização, empresa ou, neste caso, cultura da escola.

devidamente recompensado, limitar-se à análise dos comportamentos observados e não bajular o colaborador.

Da mesma forma, o *feedback* negativo deve ser dado de forma construtiva, utilizando uma linguagem assertiva e não efetuar juízos de valor atacando a pessoa do colaborador. É crucial não dar informações vagas mas basear-se em factos concretos quando se comunica; é essencial escutar o colaborador numa escuta ativa, procurando entender a sua perspectiva e permitindo que ele defina o caminho da melhoria, de forma que seja parte ativa no processo: trata-se da inteligência emocional aplicada à liderança. Goleman *et al* (2013) dizem que noventa por cento das competências necessárias para o sucesso da liderança são de natureza emocional e social (Goleman *et al*, 2013: 6-11). O foco consiste em mobilizar as emoções de cada colaborador de forma positiva, motivando as equipas. Colocar as qualidades na primeira pessoa e as responsabilidades na terceira pessoa é um mau princípio, mais comum do que seria desejável, que não cabe num perfil de líder eficaz. A resposta está na motivação dos colaboradores, e conquanto o líder demonstre que pode confiar de acordo com o perfil de cada trabalhador, conferindo-lhe *empowerment* estará a envolver a organização, com visão e criando o sentido de missão e dos seus valores (Conger e Kanungo, 1988). Estudar o perfil de cada colaborador é essencial para poder gerar comportamento e motivar pela confiança. Há que concetualizar objetivos ambiciosos mas metas tangíveis que estimulem, mas que sejam realistas, tal como a liderança se supõe.

Liderar é motivar. Conceitos como *teamwork* ou *teambuilding* são essenciais nesta postura motivacional de liderança. Enquanto líder, a gestão de topo faz parte da equipa e não é nada sem os elementos da equipa de trabalho. Como se poderá então fomentar o espírito de equipa? Liderando pelo exemplo; criando objetivos concretos; delegando; dando voz aos colaboradores; definindo tarefas e responsabilidades; não “mandar fazer” mas “fazer com a equipa”; aprendendo com os erros; comunicando de forma assertiva; tratando os elementos da equipa como parceiros e não como meros subordinados; lidando com as pessoas não como recursos, pois as pessoas são a própria alma da instituição e a própria organização; confiando tarefas e responsabilidades e dando poder aos colaboradores, demonstrando confiar na equipa; procurando pontos fortes nos colaboradores e incentivá-los pelo esforço e pelo bom desempenho, dando mérito ao bom trabalho; elogiando em público e repreendendo em privado; sendo isento e neutral (não fazendo de juiz, condenando, antes de procurar compreender o outro); avaliando desempenhos, não pessoas; incentivando críticas e sugestões, não as abafando; sendo ponderado e assertivo, rápido a perdoar e lento a acusar.

Em suma, e um pouco como a história do caseiro e do sábio, “se queremos que as coisas melhorem, devemos acompanhá-las constantemente”.

Recordamos que o que se pretende neste trabalho passa por (i) entender a percepção que os diretores de escolas têm da necessidade e exigência de competências de liderança e gestão para o cargo que ocupam; pelo (ii) discernimento e definição de indicadores concretos para medir a eficácia do diretor, verificando se há correspondência com os definidos pela AEE e pela IGEC; por (iii) entender que influência terá o organismo máximo de AEE nos modelos de liderança dos diretores de escola e na motivação das equipas educativas lideradas pelos diretores escolares.

Consideramos que a revisão da literatura ajudou no entendimento de algumas das questões colocadas, mas será necessário aprofundar com maior detalhe as visões, perspectivas, sentimentos de quem vive no terreno, quem sente a escola e a gere diariamente. Pretendemos ainda entender os contextos específicos das escolas, aferindo se o papel dos diretores sofre alterações consoante a dimensão da escola, a comunidade educativa onde esta se insere, as equipas educativas que compõem a escola, o projeto educativo definido... Seria interessante aflorar em análise qualitativa experiências profissionais variadas, que pudessem descrever um panorama diversificado, por exemplo, de estabelecimentos de ensino público e de ensino particular e cooperativo, fazendo um estudo comparativo nesse âmbito.

Como já se referiu anteriormente, os objetivos da AEE passam por aferir na escola a promoção do “progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas”; a promoção da “responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas”; o fomento da “participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas”; e por último a contribuição “para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente”. Veremos como as escolas sentem estas premissas, numa abordagem simples, no terreno.

CAPÍTULO II – ABORDAGEM E METODOLOGIA UTILIZADA

Estamos a iniciar um novo ciclo de avaliação externa das escolas. A IGEC reconhece haver necessidade de revisão dos parâmetros e domínios – bem como dos referentes – mantendo, no entanto, alguns deles que se assumem como fulcrais.

Este ano tem início o terceiro ciclo de avaliação externa das escolas, e a IGEC assume uma rota que reconhece a liderança como ponto essencial numa escola (CNE, 2015).

Após a apreciação dos documentos provenientes da IGEC, nomeadamente os de suporte ao acompanhamento da avaliação das escolas, foram analisados os relatórios da IGEC que incluem a reflexão sobre a atividade deste organismo. O relatório final de 2011 do grupo de trabalho da avaliação das escolas remete para a necessidade de melhoria no âmbito do “desenvolvimento pessoal e organizacional” e na “autoavaliação e melhoria”, por oposição a duas áreas fortes: “a visão, estratégia e planeamento” e a “gestão de recursos”.

A criação de uma identidade organizacional nos estabelecimentos escolares, à luz dos imperativos legais de autonomia e gestão e dos parâmetros da avaliação externa, deverá poder responder à implementação de estratégias específicas de resposta aos domínios de referência do quadro da IGEC. Até que ponto – então – será possível que essa resposta traga eficácia no âmbito da liderança e da gestão e como estará concetualizada na avaliação externa e no ver dos líderes a entrevistar? Haverá consciência dos pressupostos inspetivos no quotidiano das linhas orientadoras da ação de um diretor escolar?

2.1. PARTICIPANTES

Entre julho e setembro tiveram lugar os contactos com os diretores de escola que compõem a amostra deste estudo. Procurou-se que a escolha dos diretores participantes fosse variada e representativa de diversas realidades de escola, tendo em vista alargar a investigação em diversas frentes: equacionou-se a formação de base e a experiência profissional acumulada por parte do diretor, a dimensão e o contexto das escolas nas quais os participantes se encontram a exercer as suas funções de gestão de topo, o facto de se tratar de ensino público ou de ensino particular e cooperativo, entre outros aspetos, como as representações mentais dos padrões de liderança e de gestão e as perspetivas de identificação com cada uma destas competências.

Assim, foram contactados onze diretores de escola e realizaram-se dez entrevistas. Os participantes são esquematicamente sistematizados na tabela seguinte:

#	Sexo	Idade	Formação	Área de formação	Função atual	EP	EPC	Anos no cargo	Dimensão da escola
A	Masculino	57	- Licenc. - Mestr.	- Biologia - Adm. Esc.	Diretor CFAE	+		12 EP	1200 alunos, 4 escolas
B	Feminino	56	- Licenc.	- Ens. Esp.	Assessora da Direção	+	+	2 EP 3 EPC	1200 alunos, 4 escolas
C	Feminino	55	- Licenc. - Prof.Ser.	- Geografia - Geografia	Diretora		+	3 EPC	400 alunos
D	Feminino	53	- Licenc. - Mestr. - PAGE - Mestr.	- História - Hist. Arte - Adm. Esc.	Diretora		+	16 EPC	700 alunos
E	Masculino	52	- 12º ano - Mestr.	- Adm. Esc.	Diretor	+		9 EP	204 alunos
F	Feminino	59	- Licenc. - Mestr.	- Matem. - Adm. Esc.	Diretora	+		30 EP	3200 alunos, 5 escolas
G	Masculino	43	- Licenc. - M.B. A.	- Ens. Bás.	Diretor		+	5 EPC	400 alunos
H	Feminino	60	- Magist. - Licenc.	- Primário -Sup.P.F.F.	Diretora	+	+	29 EPC	243 alunos

I	Feminino	49	- Licenc. - Prof.Ser. - Pós-Gra.	- Rel. Inter. - Port./Ing. - Adm. Esc.	Diretora	+		3 EP	1200 alunos, 4 escolas
J	Feminino	52	- Licenc. - MA	- Direito - Edu.Adm.	Diretora		+	20 EPC	1029 alunos

O grupo de dez diretores contactado é constituído por sete diretoras do sexo feminino e três diretores do sexo masculino e permitiu ter alguma representatividade do ensino público (quatro dos dez entrevistados) e do ensino particular e cooperativo (quatro dos dez entrevistados); os restantes dois entrevistados acumularam na sua experiência o cargo de direção de escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo (embora não ao longo do mesmo período de tempo). A sua experiência profissional – cargos já exercidos e duração dos mesmos – sistematiza-se no anexo C⁸.

A escolha da amostra foi feita através de contactos pessoais diretos ou através de terceiros (conhecidos em comum) mas suficientemente distantes para haver imparcialidade na entrevista e no tratamento da informação prestada. O primeiro contacto feito com os participantes foi efetuado via *email* e/ou via telefone, tendo sido posteriormente combinado um encontro específico, doravante denominado “atendimento”, uma vez que na maioria das entrevistas fomos recebidos em gabinete ou em sala de reuniões das diversas escolas visitadas. Com este método foi possível visitar as escolas em contexto e apreciar inclusivamente a informação não verbal prestada, que será incluída no capítulo III desta dissertação mediante a sua pertinência. Somente duas das entrevistas foram realizadas via *Skype*.

Na Inspeção-Geral da Educação e Ciência definem-se domínios específicos e referentes dos quais destacámos a Liderança e a Gestão. Será difícil definir padrões de desempenho de modo a realizar-se a avaliação externa das escolas seguindo-os. A realidade das escolas é muito própria, mesmo dentro do universo público e particular e cooperativo. Cada escola é um contexto, é um projeto, é constituído por pessoas e que a constituem enquanto organização.

Os princípios de liderança das equipas poderão nortear aqueles padrões, desde que haja uma contextualização muito própria da eficácia do próprio trabalho de equipa (Pont *et al*, 2008; Scheerers, 2004).

⁸ O Anexo C intitula-se “Perfis dos Entrevistados”.

2.2. PROCEDIMENTO

O guião da entrevista foi desenvolvido considerando a revisão da literatura, Foddy (1996), Ghiglione e Matalon (1997) e os objetivos delineados no início deste trabalho:

- i) entender a perceção que os diretores de escolas têm da necessidade e exigência de competências de liderança e gestão para o cargo que ocupam;
- ii) contribuir para o discernimento e definição de indicadores concretos para medir a eficácia do diretor, verificando se há correspondência com os definidos pela AEE e pela IGEC;
- iii) perceber que influência terá o organismo máximo de AEE nos modelos de liderança dos diretores de escola e na motivação das equipas educativas lideradas pelos diretores escolares.

Numa primeira fase da investigação – entre janeiro e março – foi aplicado a um grupo reduzido de três diretores um guião mais alargado que incluía dez questões abrangentes, de modo a certificar a clareza e compreensibilidade das questões. Verificou-se que esse primeiro guião (ver anexo D) era demasiado extenso e pouco focado nos temas essenciais escolhidos para tratar nesta dissertação, pelo que se procedeu à sua reformulação.

Assim, das dez questões iniciais reduziu-se o guião para sete perguntas, colocando o enfoque nas noções de liderança e de gestão para os participantes – tendo inclusivamente sido requeridos exemplos que ilustrassem as suas definições e representações mentais – e na reflexão sobre a eficácia do diretor e sobre a forma como essa pode ser medida – tendo-se pedido sugestões de indicadores que medissem precisamente a eficácia do diretor. Também se incluíram questões relativas à avaliação externa das escolas praticada pela IGEC, explorando a perceção que os diretores têm deste organismo e da sua missão junto das escolas – (ver anexo E).

A duração média das entrevistas foi de trinta e dois minutos. Metade das entrevistas teve lugar no período da manhã e a outra metade no período da tarde, num atendimento específico marcado para o efeito, de acordo com as disponibilidades de ambas as partes, mas sempre em horário de expediente, tendo havido a oportunidade de acompanhar o quotidiano dos diretores e suas agendas. Todos os atendimentos foram marcados com antecedência e congratulamo-nos pela pronta disponibilidade demonstrada pelos participantes deste estudo, mesmo com toda a carga profissional de alguém que ocupa o

lugar de topo num estabelecimento de ensino. Foi necessário remarcar somente dois dos atendimentos, por indisponibilidade ocasional (problemas de saúde por parte dos entrevistados – consultas médicas urgentes).

Todas as entrevistas foram autorizadas pelos participantes a ser gravadas em suporte áudio. Optou-se pelo formato MP4 (.m4a) e posteriormente foi efetuada a análise de conteúdo. As opções de organização da análise de conteúdo realizada serão explicadas no capítulo III deste trabalho.

2.3. METODOLOGIA: A ENTREVISTA

A metodologia escolhida – entrevista – insere-se no conjunto das técnicas de recolha de materiais empíricos, e constitui uma das técnicas diretas, juntamente com a observação e a história de vida (Foddy, 1996; Ghiglione e Matalon, 1997). Para além destas técnicas, existem também as técnicas indiretas (Aires, 2011: 24-36). A escolha da entrevista como metodologia e instrumento de investigação nesta dissertação justifica-se pois permite uma visão comparativa, um contacto direto com o investigador e uma fraca diretividade por parte deste último (Babbie, 2015: 6-7). O conteúdo da entrevista será objeto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho formuladas no início (Quivy e Campenhouldt, 2008: 191-196).

Através da recolha deste tipo de dados interpõe-se a realidade com a sua análise. Nas ciências sociais, o problema da “realidade” e do seu conhecimento estrutura-se através de questões como a objetividade/subjetividade, a racionalidade/irracionalidade, a generalização/especificidade (Gauthier, 2003).

Optou-se por uma abordagem qualitativa para responder às questões de partida, uma vez que consideramos que esta é uma investigação exploratória numa área que se encontra pouco estudada. Havendo poucos estudos empíricos semelhantes, sentiu-se a necessidade de recorrer à entrevista como metodologia privilegiada de exploração de representações mentais para a ilustração de vivências pessoais e profissionais no contexto dos cargos de direção de escolas exercidos pelos participantes.

O guião da entrevista (anexo E) foi elaborado evitando algum cariz diretivo, mas contemplando alguns aspetos que já são referidos na AEE. Com a primeira questão – Há quanto tempo exerce o cargo diretivo na escola? – pretendeu-se situar a experiência profissional do entrevistado. A segunda questão – Quais são os aspetos-chave na função do diretor de escola? – teve como objetivo encaminhar o entrevistado para os pontos críticos no exercício das suas funções, ou seja, procurar identificá-los para iniciar uma reflexão pessoal sobre o tema da entrevista. Na terceira pergunta – Na sua opinião, quais as competências-chave que um diretor de escola deverá ter? – colocou-se a tónica nas representações mentais do entrevistado sobre traços, aptidões, proficiências que ajudam um diretor no desempenho do quotidiano seu cargo. A quarta pergunta – Como se vê enquanto diretor? Mais como líder ou como gestor? (O que faz como líder e o que faz como gestor? Pode dar-me alguns exemplos?) – procurou concretizar aquilo que tinha sido referenciado anteriormente, situando o entrevistado nas noções de liderança e de gestão de forma mais clara e flagrante. Com a solicitação de exemplos foi possível analisar ao pormenor a materialização das representações mentais exploradas na pergunta anterior. Na pergunta cinco – Na descrição que acabou de fazer foi falando nalguns aspetos de gestão e de

liderança, então, na qualidade de diretor da escola, o que é ser líder e o que é ser gestor? – ajudou o entrevistado a definir cada uma das categorias analisadas, conceptualizando as noções de “líder” e “gestor”. A sexta pergunta – Que tipo de indicadores devem medir a eficácia do diretor? – incide sobre a necessidade da avaliação e mensuração do diretor no exercício das suas funções, levando o entrevistado a refletir sobre o seu desempenho em contexto. A sétima e última pergunta – No sentido de melhorar a gestão da escola e tornar mais claro o papel do diretor, que sugestões daria? Que aspetos mais críticos é que qualquer Avaliação Externa deveria contemplar ou ter sempre presente? / Enumere 3 a 5 aspetos que a Avaliação Externa das Escolas deveria contemplar no âmbito do diretor. – requereu uma visão crítica por parte dos entrevistados sobre a função da IGEC na AEE.

CAPÍTULO III – RESULTADOS

Subdividimos este capítulo em quatro partes, de modo que a facilitar a apresentação dos resultados e garantir uma discussão coerente e pormenorizada. Em primeiro lugar, explicita-se a estratégia de análise de conteúdo das entrevistas. Em segundo lugar, evidenciam-se as percepções e vivências de cada diretor e a relevância das mesmas que foi possível recolher através da metodologia escolhida. Em terceiro lugar, efetua-se a análise de conteúdo propriamente dita, através de duas linhas de raciocínio: do discurso das entrevistas elaboram-se subcategorias (com base no levantamento de ocorrências da análise das entrevistas relevantes para cada uma das questões do guião); posteriormente interpretam-se essas subcategorias e definem-se categorias que se interpretam e ilustram no corpo do texto (macrocategorias).

Por último, discorre-se sobre as oportunidades e contradições da AEE, aflorando questões de destaque abordadas nas entrevistas e outras identificadas ao longo deste trabalho.

3.1. ESTRATÉGIA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

A segmentação semântica das entrevistas foi feita a par e passo com uma análise temática das mesmas (Vala, 1986). Foram determinadas categorias usando uma combinação de uma abordagem indutiva e dedutiva, como tem sido sugerido por diversos autores (Fereday e Muir-Cochrane, 2006; Ghiglione e Matalon, 1997). Uma análise qualitativa deste género pressupõe a atribuição de categorias a cada segmento relevante. Foi enumerado pelo menos um aspeto por pessoa / entrevistado e quando o conteúdo não estava contemplado nas categorias existentes, criou-se uma nova categoria. Para a apresentação e discussão dos resultados foi considerada esta atribuição de pelo menos um *item* para cada questão do guião da entrevista.

Os resultados estão organizados seguindo a estrutura do guião de entrevista: primeiro exploram-se os aspetos-chave na função de diretor numa escola reconhecidos pelos entrevistados; listam-se as competências-chave que, na opinião dos entrevistados, o diretor deverá ter; identificam-se as representações mentais dos papéis assumidos pelos entrevistados enquanto diretores (se se veem mais como gestores ou mais como líderes); em seguida, reúnem-se as definições de “gestor” e de “líder” na qualidade de um diretor de escola; posteriormente enumeramos os indicadores que os entrevistados consideram que devem medir a eficácia do diretor.

No final de cada entrevista foi possível explorar com os entrevistados a opinião pessoal de cada um sobre os parâmetros avaliados pela IGEC na visita de acompanhamento que realiza às escolas. Achámos que seria pertinente incluir uma resenha da informação recolhida nesse âmbito, embora muito sumariamente, por se verificar alguma coerência e linearidade nos discursos analisados sobre este assunto em particular. Referem-se por último os modelos internacionais de avaliação externa enunciados no capítulo I deste trabalho, por ser pertinente a coincidência com alguns dos aspetos considerados pelos entrevistados.

3.2. PERCEÇÕES E VIVÊNCIAS

Nesta parte analisam-se as entrevistas realizadas, sobretudo ao nível das perceções dos entrevistados, sustentando-se aquelas com literatura sobre o tema.

Segundo Poirier *et al* (1999: 17-20) esta *oralitura* captada através do registo oral é de extrema importância, pois complementa as ideias que se transcrevem e permitem a obtenção de um documento mais fidedigno do contexto. Os contextos analisados (descritos nos perfis dos entrevistados no ponto anterior) permitem alargar a visão das funções de liderança e gestão dos elementos que assumem a gestão de topo numa escola.

Ao longo dos anos pretendeu-se seguir – também na educação – o sistema comum às empresas e ao espírito empreendedor: reconhecer a importância da figura do diretor geral à semelhança do “CEO” (Chief Executive Officer) à frente de uma equipa de trabalho. Nas escolas este conceito complementa o da liderança hierarquizante, que possa organizar funções e cargos em prol da gestão de recursos humanos e não só. Uma escola envolve uma comunidade rica e plural: alunos, pessoal não docente, docentes, coordenadores, adjuntos, subdiretores, todos em consonância com o diretor. Sendo um dos objetivos da avaliação externa verificar a consistência da liderança e da gestão nas escolas, acaba por ser crucial que as formas de organizar e gerir as equipas se consigam revelar eficazes. O estilo de liderança de um diretor é influenciado pela cultura de escola que imprime, o projeto educativo que adota, o efeito das suas ações, as competências que coloca ao serviço da escola que lidera.

É curioso que a história da administração escolar nos venha desenhando um quadro de liderança com uma tendência crescente para democratizar as relações de hierarquia, acompanhando também a História sociopolítica. Na escola os cargos diretivos da gestão de topo estão neste momento a ser desempenhados unipessoalmente, assumindo-se como gestão de equipas – gestões intermédias – que congregam a organização numa perspetiva de liderança plural. No artigo de Chorão (2004: 134) sublinha-se esse acompanhamento da gestão e da liderança democráticas nas escolas. Caixeiro (2014: 348) coloca inclusivamente o enfoque da ação do diretor da escola na liderança focalizada nas aprendizagens, mais do que nas suas funções de gestão, por na prática se verificar uma dificuldade em conseguir ir além das funções executivas – dificuldade esta imprimida pela legislação vigente.

No tema em causa, optámos por um guião de entrevista não de factos mas de representações, de modo a recolher “no terreno” as impressões e visões pessoais de quem é diretor presentemente, de quem já passou pela experiência em diversos contextos e/ou de quem partilha experiências de ensino público e de ensino particular e cooperativo. É por isso que se optou por esta metodologia de pesquisa.

A opção de recolha destas representações através da história oral acaba por ser o método mais indicado para se entender as perspetivas da liderança nos contextos supramencionados. Através da partilha de histórias, de exemplos vividos, da hermenêutica dessas mesmas experiências, é possível trabalhar as fontes orais – neste caso, as entrevistas realizadas. Há uma inter-relação entre o entrevistador e o entrevistado: quem faz inquéritos, tem um olhar; quem faz histórias de vida, tem outro olhar. Segundo Ghiglione e Matalon (1997: 67-69), a situação de entrevista em si envolve diversos conceitos que ajudam a compreender as interações pré-existentes e as que se criam também. No presente trabalho, pretende-se situar a entrevista realizada ao nível da verificação e do aprofundamento do tema da história da liderança (Ghiglione e Matalon, 1997: 66). As influências exercidas entre entrevistador e entrevistado – neste caso – são recíprocas mediante a partilha de atitudes, expectativas, motivações e perceções do entrevistado, que por sua vez influencia (também) a conduta e as perceções do entrevistador. Estas relações de parte a parte são importantes no que diz respeito à valorização da história oral enquanto metodologia de investigação.

Neste caso, os testemunhos orais recolhidos através de entrevista diretiva e semidiretiva, orientada para o tema em estudo, apesar de delimitarem o objeto de estudo e explorarem a perceção cognitiva dos entrevistados sobre o tema, são suficientemente latos e abrangentes para gerarem um “espaço de liberdade” ao entrevistado para que possa ir além das questões feitas. O facto de se colocarem perguntas de representação ajuda-nos a que o entrevistado partilhe a sua visão, profissão e dilema quotidiano através da reflexão sobre o cargo diretivo que ocupa (ou ocupou) numa escola. Há inclusivamente oportunidade para comparar o ensino público e o ensino particular e cooperativo, uma vez que do discurso/testemunho oral advém a necessidade da comparação entre as duas realidades. E, neste caso, acaba por ser interessante que nos dois⁹ testemunhos recolhidos se sinta o exercício do cargo diretivo num estabelecimento de ensino particular e cooperativo como mais estimulante. As razões apontadas pelos entrevistados prendem-se com a entrega, o envolvimento e empenho das pessoas no exercício das suas funções. É igualmente interessante que alguns dos entrevistados assumam a fusão das funções de gestão e de liderança na de diretor da escola.

Através da recolha dos testemunhos orais e durante a realização deste trabalho foi interessante verificar as inúmeras potencialidades da história oral. Com a história oral é-nos permitida a atenção ao detalhe, ao significativo, ao cruzamento entre o individual e o coletivo (pelas experiências contadas e por cada memória partilhada). É-nos também permitido aceder às subtilezas, as contradições internas, as expectativas, os desejos, motivações

⁹ Estes dois testemunhos referem-se aos entrevistados que acumularam experiência profissional no ensino público e no ensino particular e cooperativo.

ocultas. A leitura da linguagem não-verbal no decorrer da entrevista revelou-se de extrema importância, já que na relação entrevistador-entrevistado há – conforme se disse anteriormente – uma interconexão da qual surge a “leitura” por parte do entrevistador. A interpretação daquilo que está a ser contado, complementarmente com a descodificação de gestos, reações, expressão de emoções e/ou tiques constituem um enriquecimento da mensagem que é transmitida por parte do entrevistado.

Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999: 60) referem o termo “paralinguagem” utilizado por diversos autores para mencionar quão importantes são os pormenores recolhidos pelo investigador no que diz respeito aos gestos, sons, suspiros, onomatopeias que ajudam a descodificar a proxémia, ou seja, o uso pessoal e cultural do espaço pessoal do Homem. O facto de duas das dez entrevistas terem sido realizadas através de *Skype* permitiu (também) recolher imagem e interpretá-la com maior cuidado *a posteriori*. Estas indicações ajudaram-nos a perceber a emoção dos entrevistados enquanto falavam sobre as suas experiências enquanto diretores de escola. As vivências relatadas, as partilhas de opiniões e representações acerca da liderança, da motivação das equipas e da importância de criar a ideia de conjunto, de equipa, de identidade (e cultura) da organização escolar são polvilhadas de ênfase na forma como se transmite em situação de entrevista. E foi precisamente isso que se conseguiu apreender com as entrevistas realizadas.

3.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Realizaram-se ao todo dez entrevistas a diretores de escolas de ensino público e particular e cooperativo, atualmente a exercer funções ou que as tenham desempenhado nos últimos dez anos. Considerou-se muito relevante a sua experiência profissional, complementar à exercida enquanto diretores. No decorrer das entrevistas foi possível registar exemplos que ilustrassem a ideia que estava a ser transmitida. A grande maioria dos entrevistados demonstrou-se disponível para partilhar práticas, vivências, inquietações e experiências concretas, procurando dessa forma descrever mais objetivamente os conceitos de liderança e de gestão no exercício destas funções de topo. Consideramos que este facto enriqueceu o presente trabalho. O desenvolvimento das entrevistas decorreu em ambiente de gabinete, bastante tranquilo e propenso à fluência da comunicação, aspetos positivos desta metodologia de investigação. Duas das entrevistas foram realizadas via *Skype*, mas em ambiente calmo e tranquilo também. Quanto à análise de conteúdo das entrevistas, utilizou-se a escolha de palavras-chave, denominadas categorias, procurando quantificar a presença de determinada referência de conteúdo. Para esta sistematização, elaboraram-se os quadros seguintes e após cada quadro faz-se uma leitura geral, que se ilustra com alguns exemplos.

Pergunta	Referiu	N.º ref.	#	(%)
1. Quais são os aspetos-chave na função de diretor de escola?	Liderança	3	A,B,G	30%
	Gestão	4	A,B,E,G	40%
	Saber ouvir / Saber confiar	4		40%
	Lidar com os alunos / com a equipa pedagógica / com os pais (“boa sustentação pedagógica”, “apoio das lideranças intermédias e informais”)	7	A,B,C,D, G,H,J	70%
	Saber lidar com os alunos (no geral e com cada um)	1	B	10%
	Motivação da equipa educativa / reconhecimento da equipa / movimentar capital humano	4	B,C,D,I	40%
	Programar (em conjunto)	1	D	10%
	Lugar de observador: fazer crescer, deixar fazer	1	J	10%
	Ajudar as pessoas nos lugares certos / “Gestão das pessoas”	2	G,J	20%
	Gerir recursos (“dinheiro, materiais”) / aspeto administrativo (“gerir papéis”)	2	H,J	20%
	Empatia (“com colegas e auxiliares”)	1	I	10%
	Ligação com os diferentes órgãos de gestão	1	F	10%
	Transparência	1	F	10%

As categorias apresentadas no quadro foram ainda agrupadas em categorias mais latas (macrocategorias) que facilitam a leitura e a sua integração com a literatura. Assim, consideramos cinco macrocategorias nesta primeira questão: 1.a) a Liderança, que inclui as categorias da ligação com os diferentes órgãos de gestão e a importância do “*fazer crescer*”, é referida por 60% dos participantes; 1.b) a Gestão, que se subdivide em gestão dos recursos (20%) e de pessoas (com uma expressão de 70%); 1.c) Saber ouvir é outro dos aspetos focados, em 40% dos casos; 1.d) a Motivação da equipa surge com 50%; 1.e) a criação de Empatia com 40%.

Relativamente às categorias 1.a) e 1.b), através da revisão da literatura elaborada no capítulo I e da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, conseguimos destacar vários pontos de interesse nesta investigação: a experiência profissional acumulada do Entrevistado A permite-lhe ter uma visão alargada do contexto da escola, do agrupamento, da função do diretor da escola e da necessidade de visão alargada na gestão e liderança de um estabelecimento de ensino – o aspeto mais importante numa escola é “*a ideia definir o rumo e que os outros percebam que é preciso seguir esse rumo*”, no sentir do Entrevistado A. O Entrevistado D refletia sobre a realidade da sua escola de ensino artístico especializado, na qual “*é importante ter uma visão, ter uma missão, principalmente numa escola como a nossa*”. Relativamente ao Entrevistado B, os cargos diretivos do ensino público – focada num exemplo muito concreto – permitem discernir uma cadeia hierárquica muito definida, que começa na Direção, passa pelo órgão do Conselho Pedagógico, pelos Departamentos e termina nos Grupos Disciplinares. É interessante que o exemplo dado pelo Entrevistado B para se referir à dinâmica de gestão e resolução de determinadas situações se prenda com a gestão dos conflitos. Parece que há uma noção de que a hierarquia funciona – i.e., coloca-se a tónica no funcionamento da liderança e da sua consequente eficácia – através da ênfase colocada nos cargos diretivos e nas suas funções de resolução de problemas.

Ainda nas categorias 1.a) e 1.b), na opinião do Entrevistado D, “*todos os processos estão interligados*”, havendo muitos aspetos diferentes que é necessário priorizar. A sua experiência profissional inclui apenas o ensino particular e cooperativo, mas garante que “*nestes vinte anos muita coisa tem mudado*.” Para o Entrevistado G, “*um diretor tem de ter liderança, capacidade de gestão, ser um bom comunicador – ter uma capacidade de influenciar positivamente o outro, mas não quero dizer com isto manipular*” mas sim gerar um espírito de grupo, de pertença a um conjunto, a uma organização.

Quanto à categoria 1.e), para o Entrevistado H, “*o grande ponto-chave é criar empatia entre os colegas e os auxiliares [...] porque se eu não faço, se eu não impulsiono [e se não sou exemplo], há muitas barreiras*.”

Bass e Riggio (2006) debruçam-se sobre a liderança transformacional, identificando quatro grandes parâmetros de comportamento: a influência idealizada (enquanto comportamento carismático), a motivação inspiradora, o estímulo intelectual e a consideração individual. Para o Entrevistado G, *“o líder para além de ter competências, na sua génese, tem de ter valores: a humildade [...], a democracia [...], a solidariedade”*. No que concerne as categorias 1.c) e 1.d), no entender do Entrevistado H, *“a formação específica poderá ser uma mais-valia, e aprende-se, mas ao longo destes anos todos [sinto] que o mais importante é estar presentes, não ser um diretor de gabinete, mas sermos um companheiro de corrida: sinto-me como um companheiro de corrida mas com mais responsabilidades.”*

Pergunta	Referiu	N.º ref.	#	(%)
2. Na sua opinião, quais as competências-chave que um diretor de escola deverá ter?	Educar	1	B	10%
	Saber qual a missão da escola	2	B,D	10%
	Deter capacidades de liderança	1	G	10%
	Deter capacidades de gestão	1	G	10%
	Deter conhecimento técnico-pedagógico	2	B,F	20%
	Deter formação específica, conforme sugere a lei	3	B,E,I	30%
	Ser conhecedora da legislação em vigor	1	F	10%
	Ser uma pessoa inclusiva	3	C,F,I	30%
	Ser uma pessoa equilibrada / com autocontrolo	3	D,F,G	30%
	Ser referência / dar e ser exemplo	2	A,C	20%
	Movimentar a componente humana	1	I	10%
	Ter sempre tempo / estar disponível	3	D,F,H	30%
	Ter controlo, gerar confiança e obter colaboração	3	D,F,J	30%
	Tomar decisões com justiça e equidade (“não pode haver exceções e a tomada de decisão tem de ser cimentada”)	2	D,F	20%
	Acautelar o interesse da criança em primeiro lugar (aluno)	1	D	10%
	Deter coragem, resiliência, flexibilidade, firmeza	1	D	10%
	Gerir as compras, o orçamento, material	1	D	10%
	Saber coordenar	2	F,G	20%
	Ser humilde	2	F,G,J	20%
	Saber gerir conflitos / ter informação para poder atuar	2	G,H	20%
Saber comunicar / ter assertividade	2	A,G	20%	
Fazer reconhecer o seu valor	1	A	10%	
“Ser companheiro de corrida mas com mais responsabilidade”	1	H	10%	
Enriquecer a escola com a sua experiência profissional	1	I	10%	
Ser prudente mas ter ousadia	1	J	10%	

Reconhecem-se também relativamente às competências-chave identificadas pelos participantes, e listadas nas categorias da tabela acima, cinco macrocategorias nesta segunda questão, que se subdividem posteriormente noutras: 2.a) dentro da Liderança, Saber coordenar (20%), Motivar (60%), Saber comunicar (40%); 2.b) na Gestão, Saber gerir recursos e material (10%) e Saber gerir conflitos e relações (20%); 2.c) possuir Formação Específica (60%), quer no âmbito da atualização da Legislação, quer em termos de

Conhecimento técnico, quer de Conhecimento pedagógico; 2.d) ter capacidade de Tomada de decisão (70%) com justiça e equidade; 2.e) deter Valores, como a Humildade (20%), a Prudência (10%) e a Firmeza (10%).

Quanto à categoria 2.a), para o Entrevistado J, *“ser líder é as pessoas olharem para nós e terem confiança em nós, saberem que somos capazes juntos”*. Quanto à necessidade de consenso, de haver democracia nos processos – categoria 2.d) – o Entrevistado A partilhava que *“a coisa tem de ser mais sustentada, projetada e estruturada antes de ser levada ao grande grupo”* pois *“constrói-se a tomada de decisão mas depois não há controlo sobre as decisões que foram tomadas”*. Aquilo que o Entrevistado A partilhava prendia-se com o seguinte: *“um dos aspetos que mais me preocupa, mais que a liderança são as lideranças intermédias [...] as lideranças intermédias são decisivas [...] e depois há as lideranças informais que criam a cultura da escola e que impedem que as coisas aconteçam [...] e é muito difícil fazer com que eles sejam líderes formais”* (categoria 2.a)). Nesta linha de raciocínio surge também a opinião do Entrevistado I, partilhando que *“as pessoas têm dificuldade em tomar decisões estão sempre à espera que alguém tome as decisões por elas porque se algo correr mal [já está justificado]”*.

Uma escola não existe sem o aluno. Será o cerne, a essência da escola. E se pensarmos que o propósito último da escola é servir o aluno, este ganha prioridade na pirâmide da avaliação (quer da escola, quer dos próprios resultados escolares desse estabelecimento de ensino). Muitas das opiniões recolhidas apontam neste sentido. No âmbito das categorias 2.a) e 2.e), para o Entrevistado C, nas escolas *“há um lado qualitativo muito importante”*, havendo espaço para a parte pessoal de cada um, mas há um objetivo comum. Por vezes surgem situações que olvidam que *“o objetivo do trabalho de todas as pessoas que estão numa escola é só um: é a criança”* (Entrevistado D). *“Gostar de pessoas e gostar de relações é um dos aspetos-chave de se ser diretor, mais do que uma profissão, é uma dedicação, e por isso tem de ser ter um aspeto de missão”* (Entrevistado G) – categorias 2.c) e 2.e).

Quanto à categoria 2.c), são vários os exemplos: a tomada de decisão ponderada por parte do diretor tem de priorizar as situações para que seja *“o mais justo possível”*. Uma das competências do diretor que foi apontada é *“saber lidar com crianças”* (Entrevistado F), e crucial *“saber que apoios é que a escola disponibiliza, sobretudo o bem-estar de todos os elementos da comunidade. No fundo, a saúde aos vários níveis da própria organização. A parte pedagógica é fundamental, sobretudo o papel das lideranças intermédias”*. *“Temos de ter a experiência do dia a dia que vai fortalecer-nos nessas áreas [pedagógicas, administrativas,] da gestão diária”* (Entrevistado I).

Relativamente aos aspetos organizativos da escola, Perrenoud (2001) referiu a importância da autonomia na escola: autonomia de decisão, de orientação pedagógica e

curricular e foi claro constatar que através das entrevistas realizadas se reconhece esse facto. Na categoria 2.c) e 2.e), surge a opinião do Entrevistado D: *“é importante dar resposta ao público que temos – a autonomia ajuda a ir ao encontro das necessidades de cada escola”,* e no papel do diretor *“o ponto-chave é eu conservar-me eu própria, conservar-me viva”* (Entrevistado J). No entanto, a assunção de funções nos órgãos de gestão e administração da escola acaba por não coincidir com o verdadeiro intuito da escola, *“pois não há troca, a informação é feita só num sentido”* (Entrevistado F). O poder de órgãos como o conselho geral, o conselho pedagógico é por vezes mal entendido, por isso *“é fundamental trabalharmos ao nível das lideranças intermédias, sobretudo trabalhar muito a comunicação”* (Entrevistado F) – categoria 2.a). *“Nestas organizações que são os agrupamentos de escola [temos de ter consciência de que] não funciona, que a qualidade está a piorar porque é muito difícil gerir organizações [desta dimensão e que incluem tantas escolas de níveis diversos], com tratamento e abordagens completamente diferentes”* (Entrevistado F). Relativamente à categoria 2.b), o Entrevistado I referiu-se aos concursos públicos em plataformas que os diretores têm de fazer: *“onde sinto que perco mais tempo é na parte administrativa [...] quanto à parte jurídica, temos de tomar decisões para as quais não nos sentimos habilitados”*.

A categoria 2.d) remete-nos para a dualidade entre a tomada de decisão e as obrigações dessa decisão face às premissas da tutela influenciam indubitavelmente a gestão da escola: para o Entrevistado I, *“quando há uma avaliação [externa], a parte financeira é a que mais se contabiliza e é um tipo de avaliação externa que de alguma forma condiciona as tomadas de decisão do diretor: [...] ninguém vai compreender que eu [dê] uma direção de turma a um professor contratado e tenho outro professor que tinha horas que podia ser diretor de turma, e eu vou dizer ao inspetor sim, mas aquele professor não tinha perfil para ser diretor de turma, quando isso é perfeitamente irrelevante [face aos resultados financeiros e ao crédito horário]”*.

Pergunta	L./G.	Referiu	N.º ref.	#	(%)
3. Como se vê enquanto diretor? Mais como líder ou como gestor? (o que faz como líder e o que faz como gestor?) Pode dar-me alguns exemplos?	Enquanto líder...	Gere conflitos (atrasos à sala de aula) – “pôr-se o problema à discussão pública”, “ouvir-se as pessoas”	1	B	10%
		Apresenta soluções aos problemas sentidos	1	B	10%
		É transparente	2	C,F	20%
		É humilde	2	C,F	20%
		É mais conceptual, mais pedagógico	1	D	20%
		Ganha confiança e segurança na relação, implicando um “equilíbrio entre a resposta rápida ao problema e a maturação desse problema”	1	D	10%
		Trabalha com as equipas de coordenação	2	D,F	20%
		Envolve	1	D	10%
		Dá autonomia	1	D	10%
		Orienta a visão no sentido do que se pretende atingir	1	E	10%
		Assegura que a comunicação é clara e transparente	2	A,F	20%
		Sabe coordenar	1	F	10%
		Ajuda os professores “em sala”	1	F	10%
		Sabe reconhecer quem trabalha consigo	1	F	10%
		Admite quando erra, “sendo humilde e transparente” e corrige o erro “com humildade”	1	F	10%
		<i>Front-office</i> (“resolve problemas”)	1	G	10%
		Apoia-se nas lideranças intermédias e informais	1	A	10%
		Vai mostrando o caminho	1	A	10%
		“Não deixar para amanhã o que pode fazer hoje”	1	H	10%
		Faz, articula, reflete (não é diretor “de gabinete”)	1	H	10%
		É “companheiro de corrida” com mais responsabilidade	1	H	10%
		Está disponível	1	H	10%
		“Arregaça as mangas” e trabalha em equipa	1	I	10%
Valoriza o trabalho das pessoas e “dá espaço”	1	I	10%		
Constitui uma equipa boa	1	J	10%		

Enquanto gestor ...	Back-office (“compras, orçamento, comida, material, visitas de estudo...”)	1	D	10%
	É mais técnico (confrontam-se “as possibilidades de realizar as atividades projetadas pela coordenação”)	1	D	10%
	É mais processual (“gestão de recursos humanos”)	1	E	10%
	Implica uma situação economicista (“vívada pelos agrupamentos mas que não funciona em termos de organização”)	1	F	10%
	Gere conflitos, relações, emoções, tempo, recursos, prioridades	1	G	10%
	Gere pessoas (“as suas competências”, fazer com que “sigam o rumo” definido previamente)	1	A	10%
	Manda fazer	1	I	10%
	Liderança e Gestão “são diferentes mas tocam-se”	1	D	10%
Nem líder nem gestor: “sou diferente”, trabalho ao lado da equipa, “sou companheira”	1	H	10%	

Para a terceira questão reconhecem-se as seguintes macrocategorias: no exercício das suas funções, os diretores confessam que o seu papel passa pela 3.a) Gestão dos conflitos (10%), pela 3.b) Gestão de *back-office* (20%) pela gestão do orçamento, dos recursos e materiais e pela 3.c) Gestão de recursos humanos (30%), quer em termos processuais e organizativos – processos dos docentes, elaboração dos seus horários, gestão de faltas e pagamentos. No que diz respeito à categoria referente à Liderança, os exemplos dados pelos diretores entrevistados identificam a 3.d) Coordenação do trabalho de equipa (40%), o 3.e) Reconhecimento do valor dos elementos da equipa (50%) e a 3.f) Promoção do consenso, da democracia (30%), ou seja, um papel mais de *front-office*.

Enquanto estrutura organizativa aberta, a escola move uma panóplia de aspetos que são responsabilidade do diretor. O projeto que norteia a escola, a sua definição, foi também destacado por Veiga (1998). Na categoria 3.d) e 3.e), palavras como “*a liderança depende da nossa capacidade de envolver os outros*” e há que “*tentar ir mostrando o caminho, levar uma lanterninha atrás para que os outros me sigam*” (ambas do Entrevistado A), “*a responsabilidade do diretor é deixar fazer, mais do que nos sobrepormos e acharmos que eu é que sei fazer bem*” (Entrevistado J) é inevitável associarmos o papel do diretor como aquele que encima o projeto da escola. A maioria dos entrevistados apontou, inclusivamente, a necessidade de dar o exemplo como premissa imprescindível no exercício das funções que desempenham. E porque “*as necessidades e as respostas que temos de*

dar não são sempre iguais” (Entrevistado D) as competências do diretor, além de pessoais, de formação pedagógica, terão de incluir uma visão abrangente da escola de modo que possa *“chegar a todos”* (Entrevistado C). *“A componente da formação é importante”* e tem de haver *“uma formação constante e contínua”*, sendo que *“a comunicação é fundamental”* (Entrevistado C). A importância de *“saber abordar o trabalho da equipa fazendo parte dessa mesma equipa”* é crucial no exercício das funções do diretor (Entrevistado F) e *“sempre pedi que [as pessoas] colaborassem comigo, porque envolver as pessoas [é o caminho]”* – categoria 3.e). A questão do trabalho colaborativo e da divulgação de boas práticas são fundamentais numa organização e por vezes *“a escola fecha-se muito, e esta é uma das áreas em que a avaliação externa deveria [incidir] porque há coisas belíssimas que se fazem na escola, muito interessantes, que nem os colegas nem os alunos acabam por saber”* (Entrevistado F). *“Há pessoas que são muito fechadas nesse sentido [...] e é mais difícil mudar [as perspetivas quanto à partilha das suas práticas e trabalho colaborativo]”* (Entrevistado I).

A preocupação dos diretores passa por gerir equipas, gerir pessoas, e os recursos humanos implicam tomadas de decisão concretas, adequadas a cada especificidade e contexto. Nas categorias 3.a) e 3.c) destacam-se a gestão de conflitos e a gestão de recursos humanos, e numa das opiniões recolhidas podemos ler que, enquanto diretora, *“ter uma grande componente social [ajuda a] fazer uma boa gestão [da informação] para depois poder atuar”* (Entrevistado H). *“Nós mesmo quando temos alunos menos bons, preocupamo-nos em dar uma resposta educativa de acordo com a realidade deles, não os mandamos embora, tentar despachar, procuramos dar uma oferta que de alguma forma os possa ajudar a chegar ao fim deste percurso aqui na escola”* (Entrevistado I) – categoria 3.d).

Pergunta	L./G.	Referiu	N.º ref.	#	(%)
4. Na descrição que acabou de fazer, foi falando nalguns aspetos de gestão e de liderança, então, na qualidade de diretor da escola, o que é ser líder e o que é ser gestor?	Ser líder é...	Promover a discussão (em trabalho de equipa) (“que no privado é mais possível”)	2	B,D	20%
		Assumir que a liderança é inata	1	C	10%
		Corresponder a valores	1	D	10%
		Estar equidistante de todos para poder tomar decisões	1	A	10%
		Cuidar do ambiente na escola	1	D	10%
		Delegar competências, estar a par de tudo	1	D	10%
		Ser conhecedor da educação em geral	1	D	10%
		Permitir o confronto de ideias	1	A	10%
		Criar empatia	1	H	10%
	Ser gestor é...	Gerir parceiros (Câmara Municipal, Instituições limítrofes...)	1	C	10%
		Dar resposta aos processos administrativos	1	D	10%
		Gere conflitos, relações, emoções, tempo, recursos, prioridades	1	G	10%
		Gere pessoas (“as suas competências”, fazer com que “sigam o rumo” definido previamente)	1	A	10%
		“Manda fazer”	1	I	10%

Quando nos deparamos com a definição de líder e de gestor por parte dos participantes, discernimos várias categorias: ser Líder é 4.a) Promover o consenso e a democracia (50%), é 4.b) Delegar competências (20%), é 4.c) Corresponder a valores (20%); constatamos também que nas suas representações, ser Gestor é 4.d) Dirigir e mandar fazer (20%), 4.e) Centrar-se nos processos (30%), é 4.f) Gerir relações, emoções, tempo, prioridades (10%).

Rouse (2005) sublinhou a importância do consenso e da democracia no exercício do cargo de diretor de uma escola e foi notório que nas entrevistas realizadas se pudesse identificar opiniões neste sentido. Na opinião do Entrevistado A e para ilustrar a categoria 4.c), *“a questão da popularidade que há muitos diretores que procuram dentro das escolas [é complicada e] tenho alguma dificuldade em partilhar isso”*. A consciência de que o diretor é o líder de todos e para todos exige um perfil que inclusivamente suponha o distanciamento: *“há decisões que temos de tomar no âmbito dos projetos que é difícil serem apoiadas por todos [...] e, se não tivermos equidistância a todos, é mais complicado”* – categoria 4.a). A categoria 4.a) está clara na necessidade da partilha de ideias em conjunto

confirmada pelos entrevistados, uma vez que “*é ao nível do confronto de ideias que as coisas têm de funcionar*” (Entrevistado A). O perfil do diretor em Portugal, segundo Geraki (2014) é consensual e democrático. Referindo-se ao conjunto de pessoas que trabalham na escola, e no âmbito da categoria 4.b) o Entrevistado C dizia “*a equipa é tudo porque ela [a diretora] vai delegar*” funções e competências para que a escola enquanto organização funcione, em consonância com o contexto que a envolve: “*concelho, escolas limítrofes, instituições parceiras...*”. O “*saber ouvir*” – palavras do Entrevistado D que ilustram a categoria 4.f) – é essencial para se conseguir envolver as pessoas que “*estão a trabalhar connosco*”. Para o Entrevistado F, e segundo a categoria 4.b), “*o diretor tem de ser um líder, não pode ser um gestor – a superdimensão¹⁰ das escolas não o permite*”. “*Para se ser um bom líder tem de se ser um bom gestor: porque tem de se ter capacidade de gestão acima da média*” (Entrevistado G) – categoria 4.e).

No entanto, Pacheco (2012) também referiu a questão da diferenciação pedagógica, remetendo-nos para a necessidade de adequação de estratégias pedagógicas contextualizadas às necessidades individuais dos alunos. Neste âmbito, nas entrevistas realizadas tivemos oportunidade de verificar que a diferenciação pedagógica passa por dar respostas educativas às crianças, por analisar o sucesso educativo, bem como os resultados escolares de acordo com este aspeto. A necessidade de colaboração e o trabalho de equipa, evocados por Barrère e Santos (2005) são reconhecidos pelos diretores entrevistados, sendo uma prioridade nas formas de liderança e gestão adotadas e coincidentes com a categoria 4.a). “*É importante ter a porta aberta [...] e reconhecer o trabalho das pessoas; saber que tenho trinta e dois professores de Matemática não me interessa nada; preciso é de saber o que eles estão a fazer*” (Entrevistado F). “*Acompanho todo o programa, a planificação das aulas, porque se alguém falta, sou eu que substituo [...] não sou «de gabinete»*” (Entrevistado H).

¹⁰ O Entrevistado F refere-se aqui aos agrupamentos de escolas, constituídos por escolas de diversos níveis com uma população escolar bastante numerosa (no seu caso pessoal, o seu agrupamento de escolas conta com mais de três mil de alunos – *vd.* ponto 2.1. deste trabalho).

Pergunta	Referiu	N.º ref.	#	(%)
5. Que tipo de indicadores devem medir a eficácia do diretor?	Sucesso educativo (vs. sucesso escolar)	2	B,J	20%
	Resultados escolares (inclusive os da “avaliação externa” ou provas nacionais)	4	B,D,E,G	40%
	Desempenho	1	B	10%
	Motivação	3	B,C,I	30%
	Bom ambiente (“alegria”)	2	B,G	20%
	Abandono escolar	1	B	10%
	Formação humana	3	B,C,I	30%
	Gosto pela profissão	1	C	10%
	Projeto em comum	2	B,C	20%
	Imagem da escola	4	D,G,I,J	40%
	Inquéritos de satisfação	3	C,D,E	30%
	Não é com inquéritos de satisfação e verificação de índices de popularidade	1	A	10%
	Resultados e processos (“cruzar indicadores objetivos sobre como está a correr o projeto”)	1	A	10%
	Felicidade de alunos, pais, equipa de trabalho/de profissionais	1	G	10%
	Saber ser profissional	1	C	10%
	Apoio das gestões intermédias	1	C	10%
	Processos administrativos, projetos das turmas	1	D	10%
	Testemunhos sobre a escola (“dos professores, dos encarregados de educação, dos funcionários”) / Qualidade das relações	1	D,G	10%
	Indicador financeiro	2	D,G	20%
	<i>Checklist</i> do MEC (“sobre processos administrativos, projetos das turmas”, o que garante uma base de funcionamento	1	D	10%
	Procura (número de alunos) / indicador financeiro	2	D,J	20%
	Divulgação de boas práticas	2	F,I	20%
Compreender a dinâmica de sala de aula (“caminho para melhorar as práticas se queremos melhorar os resultados dos alunos”) / indicador pedagógico	2	F,I	20%	
Indicadores abrangentes para competências abrangentes (ver “a escola como um todo”)	2	G,I	20%	
Corpo estável de docentes (“carreira profissional”)	2	H,J	20%	

Ambiente colaborativo	2	H,I	20%
Indicador organizacional (“processos administrativos”, “projetos das turmas”)	2	D,I	20%
Nível de exigência (“compararmo-nos com os melhores”)	1	J	10%

Sendo esta talvez a questão mais crítica aflorada, da análise da tabela acima podemos discernir seis macrocategorias naquilo que poderiam ser indicadores que medissem a eficácia de um diretor, a saber: 5.a) Sucesso educativo (70%), 5.b) Resultados escolares (40%), 5.c) Imagem da escola (90%), 5.d) Projeto desenvolvido (80%), 5.e) Equilíbrio financeiro (40%) e 5.f) Profissionalismo da equipa (90%).

Os participantes neste estudo sugeriram alguns indicadores de avaliação externa para medir a eficácia do diretor, sem contudo esconderem alguma intriga sobre o tema: a sensação com que ficámos foi que esta seria uma questão sobre a qual ainda não tinham refletido de forma ponderada e profunda. Pediu-se precisamente que se colocassem sob a perspetiva da IGEC e sugerissem indicadores que pudessem medir a eficácia dos diretores e em seguida registam-se excertos de algumas das respostas dadas.

Para o Entrevistado A, e referente à categoria 5.d), “*são mais importantes os indicadores do projeto do que os indicadores sobre a minha pessoa*”. Ainda dentro da categoria 5.d), para o Entrevistado D, “*o indicador base é a satisfação dos pais com o colégio, a imagem que a escola tem. O ambiente da escola é outro indicador muito importante*”. Na categoria 5.a), podemos considerar, segundo o Entrevistado E, “*o nível de satisfação da comunidade educativa (dos alunos, dos encarregados de educação, dos docentes e não docentes), se bem que os resultados que uma escola atinge poderão ser outros*”. Na categoria 5.b), e na opinião do Entrevistado F, “*o indicador «liderança» está perfeito [referindo-se ao modelo da AEE atual], mas com subdomínios que estejam mais ajustados a uma liderança de escola*”. Os resultados são importantes, mas não podem ser abordados como “*melhorou o desempenho nisto...*” têm de ser em função do que entra e do que sai, do produto. E há resultados bem diversificados, há resultados pedagógicos, há resultados formativos, há resultados educativos, tudo isso é importante.” “*A abertura da escola ao exterior é muito importante*”. Segundo o Entrevistado G, “*para avaliar um líder os indicadores deverão incidir em três áreas: a felicidade dos alunos, a felicidade de quem trabalha na escola, a felicidade dos pais, através de uma série de fatores: [...] bom ambiente nas relações interpessoais, em que haja estabilidade nos recursos humanos [...] os resultados escolares [dos alunos] e por último a eficácia da performance financeira. Não tenho dúvidas que a sua equipa deve avaliar o líder*” – aqui reconhecem-se as categorias 5.b), 5.e) e 5.f). O Entrevistado H partilhou que “*eu não me importo que [...] meçam a minha*

eficácia. O meu retorno é positivo e funciona: as pessoas trabalham em equipa, [...] tenho um corpo estável de docentes, e isto diz alguma coisa” – categoria 5.f). O Entrevistado I sente que “[No fundo trata-se de uma] avaliação dos 4 pontos chave que constituem a instituição: pedagogicamente, face aos problemas que a escola tem, o que é que eu fui capaz de fazer; a parte organizacional, porque é uma parte importante também, toda esta máquina para eu estar a ajustar estas várias áreas [...]; depois tem a parte da gestão, o envolver as pessoas, a estarem, a partilharem; e [por fim] tem a parte mais institucional: a importância da escola para lá do portão da escola” (categorias 5.a), 5.d) e 5.e)). O Entrevistado J refletiu que um dos indicadores importantes é “a procura [...] se há quebra de alunos é porque os pais percebem que há qualquer coisa que não satisfaz [...] e [é importante aferir] se [os alunos] estão a aprender, se não há um contentamento balofo, [...] temos de nos comparar com os melhores, não com a mediocridade normal. Há que ter consciência de que estamos aqui para fazer um bom trabalho como profissionais e normalmente, [o trabalho com os alunos e enquanto profissionais] coincide” – categoria 5.f).

Pergunta	Referiu	N.º ref.	#	(%)
<p>6. No sentido de melhorar a gestão da escola e tornar mais claro o papel do diretor, que sugestões daria? Que aspetos mais críticos é que qualquer Avaliação Externa deveria contemplar ou ter sempre presente? / Enumere 3 a 5 aspetos que a Avaliação Externa das Escolas deveria contemplar no âmbito do diretor?</p>	Assegurar a boa relação humana / diálogo / confiança / com os alunos, pais, famílias	1	D	10%
	Garantir a responsabilidade	1	D	10%
	Analisar os resultados em função “do projeto da escola” e “do que sai” (contextos pedagógicos, formativos e educativos)	1	F,E	10%
	Autorregulação de parcerias (“abertura da escola à sociedade”)	1	F	10%
	Dar uma resposta educativa “face às necessidades dos alunos” (“autonomia”)	2	D,I	20%
	Saber verificar (não inspecionar)	2	D,H	20%
	Avaliar e envolver as pessoas na melhoria dos procedimentos	1	D	10%
	Avaliar a liderança com subdomínios ajustados à realidade da escola	1	F	10%
	Confiar na cidadania, corresponder a valores	2	D,J	20%
	Valorizar o que está a ser feito	1	D,H,J	10%
	Ouvir painéis de quem está envolvido no projeto “seria mais construtivo” (mais do que a avaliação do diretor pelo Conselho Geral)	1	I	10%
	Assegurar a observação de aulas (“é o cerne da escola e não é avaliado”)	1	A	10%
	Avaliar a forma como a liderança intermédia é escolhida	2	A,D	20%
	Avaliar o “ambiente escolar” (“a escola inserida na sociedade, <i>stress, burn out...</i> ”)	1	A	10%
	Desdobrar em indicadores mais específicos os seguintes indicadores: Gestão das relações interpessoais (“medir todos os anéis de ligação, não só os que estão junto do líder”); Resultados escolares (“verificar por exemplo os resultados à entrada e à saída); Eficácia financeira (gerir a escola de forma sustentável).	1	G	10%
Avaliar a parte pedagógica (“como os alunos são envolvidos, tutorias, apoios disponibilizados, zelar pelo bem estar de todos os elementos da comunidade”)	1	F	10%	
Aferir a divulgação de boas práticas (e “troca de ideias”)	1	F	10%	

No que concerne à AEE, e da análise da tabela anterior, a opinião dos participantes deixa transparecer quatro macrocategorias: a AEE deveria incluir como um todo o 6.a) Contexto pedagógico, formativo e educativo (70%) ao invés de o segmentar; 6.b) Verificar vs. Inspeccionar vs. Valorizar (40%) i.e. considerar as individualidades de cada escola, que contrasta nitidamente com a parametrização da AEE; 6.c) Adequar os domínios de análise e os campos de referência (40%) à realidade de cada escola; 6.d) Avaliar a sala de aula / trabalho colaborativo / divulgação de boas práticas (20%) na ótica e na dinâmica própria de cada escola.

Relativamente aos pontos críticos numa escola, para o Entrevistado A – e dentro da categoria 6.d) – as “*observações de aulas [são] o cerne da escola e uma avaliação externa sem este ponto não faz qualquer sentido*”. Este diretor refletia que o formato da AEE, “*a forma como se estruturava a própria visita: [serem dadas] instruções para a constituição de grupos [que acabam por ser] muito bem pensados pela direção para que as coisas corressem bem e se cedesse uma boa imagem*” deixam transparecer uma avaliação desajustada neste âmbito e, na sua opinião, “*a atividade letiva, a documentação toda que a estrutura tem de ser analisada*” – ilustrando-se assim a categoria 6.a). Quanto ao Entrevistado I, “*o vestir a camisola*”, guardar a imagem da escola, defendê-la no exterior, está intrinsecamente dependente com o perfil de liderança adotado pelo diretor – categoria 6.a).

Quanto à AEE e àquilo que é percecionado pelos diretores acerca das funções exercidas pela IGEC, surge de forma disseminada a opinião de que a efetividade da avaliação de uma escola passa inevitavelmente pela adequação do próprio processo de avaliação da escola que é alvo da mesma. De acordo com a categoria 6.a), o Entrevistado E referia que “[na IGEC] *não há uma área especializada para a avaliação da dança. Em França por exemplo existe uma inspeção da dança, um órgão que é composto por pessoas que têm conhecimentos de dança*”. Por outro lado, o Entrevistado D assume que “*a avaliação externa é importante porque reconhece uma base de funcionamento*” – categoria 6.b).

Por um lado, o facto de a responsabilidade dos diretores passar pelo sucesso da escola e pela realização individual dos alunos remete-nos para autores como Marchão (2010). Já vimos anteriormente que a escola enquanto organização é responsável pelo conjunto dos seus atores e pelo funcionamento da engrenagem organizativa, concorrendo para o sucesso de cada um e para a melhoria do individual e do conjunto (Lunenburg, 2010 e Alarcão, 2001). Para ilustrar a categoria 6.c) surge o Entrevistado J: “*valorizar quem está a fazer algo de bom parece-me um bom ponto de partida*” e por vezes a IGEC acaba por não veicular esta perspetiva positiva: é crucial que a postura seja “*mostra-me em que posso ajudar-te a ser melhor*”, e não uma desconfiança por parte de um organismo inspetivo – “a

missão dos inspetores é muito difícil: por um lado assegurarem a qualidade das escolas, identificarem, valorizarem, ponderarem e recomendarem isto ou aquilo, [...] mas tem-se a tendência para se menosprezar o que está a ser feito”.

Por outro lado, é possível igualmente verificar que as questões elaboradas permitiram aos entrevistados re(vi)ver as suas experiências profissionais, referindo-se tanto ao ensino privado (dito ensino particular e cooperativo) como ao ensino público, explanando as duas realidades com clareza de opinião e, mais importante ainda, com conhecimento de causa. Este facto enriquece o presente trabalho, visto que as duas realidades são distintas e é identificado – pelo Entrevistado B – um dos fatores que concorre para essa distinção: “*no ensino privado as pessoas adotam outra postura, [...] estão ali por um projeto*” (categoria 6.c)). Há por isso uma interpretação da liderança no ensino particular e cooperativo como grandemente facilitado quando se pensa na motivação das equipas, já que os envolvidos na comunidade educativa estão ali por opção e essa “*automotivação*” ajuda na engrenagem do sistema de liderança e gestão da escola. Já no ensino público, o Entrevistado B identifica a dimensão da escola, o número elevado de recursos humanos, a desmotivação intrínseca às funções desempenhadas na escola, o quotidiano repetido e a falta de identificação com o Projeto Educativo implementado fatores que influenciam negativamente a eficácia da gestão e da liderança das equipas. É realmente colocada uma tónica forte na necessidade de haver um envolvimento com o Projeto Educativo por parte “*das pessoas*”¹¹ (categoria 6.d). Da perspetiva recolhida, sublinha-se o seguinte: a escola enquanto instituição carece, no caso do ensino público, da atribuição de uma missão, de modo que haja uma consonância por parte do diretor com a equipa que lidera, à guisa do projeto por si definido. No caso do ensino particular e cooperativo, a definição de uma missão, de uma visão, de um conjunto de valores e do próprio projeto de escola é parte integrante da instituição em si, do estabelecimento de ensino em foco e da linha condutora que se pretende seguir enquanto escola. Deste modo, há uma procura da identidade de todos e de cada um enquanto elementos de uma equipa liderada pelo diretor – categoria 6.c).

¹¹ Palavras usadas pelo Entrevistado B para se referir, depreende-se, a todos os elementos da comunidade educativa: diretor, professores, alunos, pais e assistentes operacionais.

3.4. OPORTUNIDADES E CONTRADIÇÕES DA AEE

Tem sido aflorado neste trabalho o facto de a AEE se assumir junto das escolas numa perspetiva inspetiva, com apertados parâmetros de controlo e verificação por vezes pouco ajustada à forma como a escola se organiza, como se assume enquanto estabelecimento vocacionado para a educação e como se afirma perante a comunidade escolar e a sociedade em que se insere. Neste subcapítulo procuramos sistematizar essa visão, aflorando as oportunidades e as contradições da AEE. Os aspetos a que nos referimos incluem situações vividas pelos participantes no estudo ou encontradas em momentos da sua vida profissional. Incluem também sugestões de melhoria de certos aspetos avaliativos identificados ao longo da elaboração do presente trabalho.

Sabendo que a AEE incide sobre três aspetos concretos – o organizacional, o curricular e o pedagógico – Pacheco (2015) reflete sobre o impacto daquela na consolidação da autoavaliação da escola (também apelidada de avaliação interna), com implicações óbvias na vida social da escola e também com destaque para a apropriação dos referentes institucionais na avaliação das escolas. Neste sentido, este autor sublinha que o contexto organizacional avaliado situa-se ao nível da gestão intermédia (mais concretamente relativamente à uniformização dos documentos, à valorização das lideranças intermédias, ou seja, os grupos disciplinares), o contexto curricular é coincidente com o modelo de avaliação externa (relativamente aos critérios de avaliação, à articulação curricular, ao trabalho cooperativo docente) e verifica-se um hiato quanto ao contexto pedagógico (referindo-nos aqui à valorização dos resultados académicos) – é o menos referido. Este facto leva-nos a concluir que o modelo de AEE pende mais claramente para os aspetos organizacionais e curriculares do que para o que é pedagógico. A conclusão de Pacheco (2015) é que os efeitos da AEE serão ao nível da legitimação discursiva (mais nos diretores que nos professores), no âmbito dos procedimentos e de forma exógena, i.e., através da standardização e uniformização do referencial de avaliação nas práticas escolares.

É interessante confirmar estas conclusões nas entrevistas realizadas no presente trabalho, em que ecos como os do Entrevistado A e do Entrevistado F destacam indubitavelmente que o cerne da escola – as aulas – não chega a ser avaliado por este organismo inspetivo. O facto do modelo do primeiro ciclo de AEE estar centrado na análise documental e nos processos administrativos e de gestão impele a uma focalização nos resultados. No entanto, no segundo ciclo de AEE já está patente alguma mudança, pois a orientação é mais para os processos que para os resultados, registando-se inclusivamente uma valorização da avaliação externa das aprendizagens (introduziu-se a média das provas e exames nacionais). A referência de pontos fortes e áreas de melhoria por parte da AEE é

um dos aspetos valorizados pelas escolas. Não obstante, o relatório da OCDE de 2015 revela que temos em Portugal estruturas que não interagem, como seja a avaliação das aprendizagens, a avaliação das escolas e a avaliação de desempenho docente: acabam por ser três realidades completamente diferentes.

Em Fialho *et al* (2013) Silvestre não duvida que a AEE faz despoletar reflexão no sentido da melhoria da escola ao nível organizacional, curricular, pedagógico e no sentido da autoavaliação constitucional. Quanto ao papel do professor na melhoria da escola, reconhecem-se pontos como a necessidade de competências avaliativas por parte de todos os atores organizacionais, a ausência de atuação estratégica, a falta de sistematicidade dos processos de avaliação e a reflexão sobre estratégias organizacionais capazes de assegurar a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação. Relativamente ao papel do diretor na melhoria da escola, são apontados problemas como a caixa-negra que a sala de aula (ainda) é, a diferenciação e os apoios que marcam presença transversal nas escolas e cuja abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem constituem os desafios à liderança e assumem papel de extrema importância.

Foi interessante constatar a coincidência destes pontos nas opiniões recolhidas neste estudo, como por exemplo as do Entrevistado D e as do Entrevistado I – curiosamente o primeiro pertencente ao ensino particular e cooperativo e o segundo ao ensino público.

Capela (2015) refere três grandes tópicos que se prendem com o *focus* principal da AEE ser o aspeto organizativo da escola e a análise dos resultados, o facto de ser importante refletir sobre a escala de classificação¹² dos domínios que estão a ser avaliados e por último, mas não menos importante, a urgência da avaliação da prática letiva (a observação de aulas). No âmbito do Seminário “Melhorar as Escolas a partir da Avaliação” (que decorreu no passado dia 27 de junho de 2016 em Évora, da responsabilidade da UE) o Inspector-Geral da Educação e Ciência Luís Capela refletia precisamente na sala de aula, que quis apelidar de “caixa de vidro” ao invés de “caixa-negra”, como comumente acontece. A parte didática assume-se neste (novo) momento como ponto-chave na AEE: uma vez que os professores são os responsáveis pelos seus alunos, utilizar a observação de aulas enquanto metodologia de AEE é uma questão de respeito pelo trabalho do professor. Capela explicou a denominação “caixa de vidro”: não há profissão profissional mais exposta a toda a gente como a atividade docente. Relativamente à IGEC, Capela acrescentou que no novo ciclo de avaliação que iniciou este ano prevê-se um modelo de avaliação que se possa adequar a escolas não agrupadas, agrupamentos de escolas, a agrupamentos integrados com escolas TEIP, a escolas profissionais públicas e privadas, a

¹² *Vd.* anexo B no final deste trabalho, referente ao documento da IGEC “Escala de Avaliação – Descritores dos níveis de avaliação” disponível em [http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(3\)_Escala_de_Avaliacao.pdf](http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(3)_Escala_de_Avaliacao.pdf).

estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. Este ponto vai coincidir com as opiniões recolhidas junto dos participantes no presente estudo, em que as vozes em unísono apontaram o desajustamento da AEE pela sua descoincidência relativamente à realidade da escola, dos agrupamentos de escola, dos colégios privados (Entrevistado D, Entrevistado E, Entrevistado F, Entrevistado H, Entrevistado I, Entrevistado J).

Capela referiu também que é essencial constituir grupos de trabalho nas escolas que opinem e proponham linhas de atuação para que o trabalho da AEE se construa a partir de contributos ditos contextualizados e no terreno. É ainda necessário prever a simplificação da escrita dos relatórios de avaliação, permitindo alocar mais tempo ao trabalho desenvolvido pela equipa de avaliadores na escola, contemplar um modelo de informação e retorno presencial às escolas após a avaliação (*feedback*) e a constituição de uma instância de recurso (uma vez que até ao momento os contraditórios voltam à IGEC, que é precisamente o organismo que realiza a AEE e produz os relatórios).

Em jeito de conclusão, destacamos que os participantes neste estudo referiram a pouca adequação ao contexto e realidade de cada escola aquando da AEE, a visão redutora do quotidiano da escola por ocasião do momento de avaliação externa, centrada na atividade inspetiva, e os critérios vastos e de difícil mensuração que compõem o modelo de AEE (ou compunham, até agora).

Recuperamos aqui os ISLLC mencionados anteriormente (*vd.* ponto 1.2. deste trabalho). Os *Interstate School Leaders Licensure Consortium* (ISLLC) – pressupostos para os líderes escolares – apontam no sentido da procura da excelência na administração escolar e na assunção de líderes gestores para os estabelecimentos de ensino. Enumeram-se em seguida os princípios e pressupostos do ISLLC:

Os princípios do ISLLC¹³ devem:

- refletir a centralização na aprendizagem individual do aluno;
- reconhecer o papel modificador do líder escolar;
- compreender a natureza colaborativa da liderança em contexto escolar;
- ser elevados, melhorando a qualidade profissional;
- informar sistemas de monitorização baseados no desempenho e avaliação dos líderes escolares;
- ser integradores e coerentes;
- estar centrados nos conceitos de monitorização, oportunidade e empoderamento (*empowerment*) de todos os membros da comunidade escolar.

Os pressupostos do ISLLC¹⁴ compreendem que um administrador escolar seja um líder educacional que promove o sucesso de todos os alunos:

¹³ Murphy, 2003: 44-46 (tradução livre).

- facilitando o desenvolvimento, articulação, implementação e orientação de uma visão de aprendizagem que seja partilhada e apoiada pela comunidade escolar;
- advogando, nutrindo e apoiando uma cultura de escola e um programa diretivo que conduza às aprendizagens dos alunos e ao crescimento profissional dos trabalhadores;
- assegurando-se de que a gestão da organização, atividades e recursos contribua para um ambiente de aprendizagem seguro, eficiente e eficaz;
- colaborando com as famílias e membros da comunidade, respondendo aos seus interesses e necessidades e mobilizando os seus recursos;
- agindo com integridade, justiça, e pauta o seu comportamento pela ética;
- compreendendo, dando resposta e influenciando o contexto lato ao nível político, social, económico, legal e cultural.

Será curioso analisar os princípios e pressupostos do ISLLC numa perspetiva comparativa, relativamente ao quadro teórico dos referentes da avaliação externa da IGEC, no contexto das realidades portuguesa e americana. Reconhece-se alguns pontos em comum com os resultados apresentados neste capítulo, mas também outros que carecem de maior e mais profunda reflexão, como sejam a relação escola-comunidade e a monitorização, oportunidade e *empowerment* de toda a comunidade escolar. Ainda se sente no pulsar da escola a dificuldade da colaboração entre pares, que concentre esforços na aprendizagem individual do aluno – “às vezes é difícil pôr as pessoas a trabalhar em conjunto, mesmo dentro dos departamentos” (Entrevistado I). A aposta na formação da equipa de trabalho, o reconhecimento dessa mais-valia para o todo que é a organização escolar em prol dos seus *outputs* tornam-se pontos-chave na melhoria contínua e autorregulação preconizada pela IGEC. Esse *empowerment* das equipas será certamente o caminho para um desempenho de qualidade e excelência. Neste âmbito, reconhecer no papel do diretor um líder escolar capaz de mudança na escola, de tomada de decisão consciente, integradora e coerente, de envolvimento e motivação de todos os elementos da comunidade educativa será sinónimo de excelência e qualidade dessa mesma escola. Agindo em diversas frentes – com as famílias, com a comunidade envolvente, com o projeto de escola visado, com o capital humano que compõe a equipa educativa – e mantendo-se fiel a um conjunto de valores, ciente da ética profissional e das respostas a dar no contexto em que a escola se insere, o diretor tornar-se-á num verdadeiro líder que gere a orgânica escolar em pleno.

¹⁴ Murphy, 2003: 44-46 (tradução livre).

CONCLUSÃO

No nosso trabalho, pretendemos focar-nos em três questões essenciais, que agora recuperamos:

- i) entender a percepção que os diretores de escolas têm da necessidade e exigência de competências de liderança e gestão para o cargo que ocupam;
- ii) contribuir para o discernimento e definição de indicadores concretos para medir a eficácia do diretor, verificando se há correspondência com os definidos pela AEE e pela IGEC;
- iii) perceber que influência terá o organismo máximo de AEE nos modelos de liderança dos diretores de escola e na motivação das equipas educativas lideradas pelos diretores escolares.

Ao longo do trabalho realizado constatámos que o diretor de uma escola é alguém que necessita estar sempre atualizado em termos da legislação em vigor, precisa estar presente e disponível para a comunidade educativa, que é reconhecido no exercício das suas funções com competência para tal, que acompanha permanentemente a escola e todos os assuntos organizacionais, de funcionamento e internos da mesma, gerindo pessoas e recursos de forma ponderada, cautelosa e sustentável. A referência às estruturas intermédias e às chamadas “lideranças informais” enfatizou o facto de a hierarquia de uma organização escolar não ser só importante como também inevitável.

Assim sendo, parece-nos que à primeira questão colocada nos objetivos iniciais do trabalho a resposta seria francamente afirmativa, tendo em conta que cada experiência pessoal enriquece o exercício do cargo de direção, uma vez que contribui com competências e capacidades específicas no âmbito da gestão e liderança para o bom funcionamento da máquina escolar.

Relativamente aos parâmetros definidos pela IGEC no âmbito da avaliação, foi possível testemunhar junto dos diretores entrevistados uma sensação generalizada de desfasamento da AEE relativamente à realidade de cada escola. Os diretores entrevistados compreendem que haja uma necessidade de nivelar ou parametrizar os diversos aspetos alvos de avaliação; por outro lado sentem que, com essa *checklist* aferida de igual forma para todas as escolas, acabam por não ver respeitadas as singularidades das escolas e as características que as definem, no fundo. É o caso concreto da escola artística incluída neste estudo, cujo diretor sente que a avaliação parcial sobre os resultados da formação geral dos alunos é redutora na avaliação da escola no seu todo, quando há iniciativas

(quantificáveis) que podem ajudar à avaliação dessa mesma escola – como por exemplo o desenvolvimento artístico dos alunos, nomeadamente a dança, por exemplo na sua representação em concursos internacionais.

Quanto ao último dos objetivos propostos, aferimos um ponto interessante através da nossa investigação: a IGEC exerce sobre as escolas alguma influência, não necessariamente pela negativa. Pelo que pudemos constatar pelas entrevistas realizadas, a presença da IGEC junto das escolas provoca algum constrangimento precisamente pela discrepância dos parâmetros avaliados face à realidade/contexto de escola que está a ser avaliada. Aflorou-se, inclusivamente, a forma como a preparação da visita da IGEC à escola se processa, e em que moldes por vezes se faz a escolha dos painéis a serem auscultados.

O papel do diretor está intimamente ligado ao das lideranças intermédias e os aspetos-chave das suas funções prendem-se com o envolvimento de capital humano, com a motivação das equipas através de competências de liderança junto daqueles que lidera. Neste âmbito, parece-nos que seria interessante aprofundar o estudo realizado a outras faixas hierárquicas da escola.

Das opiniões recolhidas foi possível aferir que a disponibilidade do diretor tem de ser máxima quando há dedicação à escola: “*Se é preciso dar a cara está lá*” (Entrevistado A), “[a diretora] *abre e fecha a escola*” (Entrevistado C), mostrando-se disponível e estando ao lado da equipa de trabalho, em que se procura que “*a diretora [vá] delegando*” (Entrevistado B), tornando a sua equipa autónoma e capaz de tomar (também ela) decisões, fortalecendo-se com essas mesmas decisões. Houve participantes que partilharam que “*no meu dia-a-dia [do Entrevistado D] as duas [funções de liderança e de gestão] sobrepõem-se*”, e que “*sempre quis [o Entrevistado I] ser mais líder do que gestora*”, ou que “*além de diretora sou professora e fico com a turma pior da escola para mostrar às pessoas que estamos aqui, isto é nosso estamos todos no mesmo barco*” (Entrevistado I).

A constante reflexão e autorregulação do processo de direção de uma escola, liderando-a e construindo caminho, impele os participantes para opiniões como “*achava que conseguia envolver as pessoas todas neste espaço q é o nosso espaço e quando me avalio sinto que [nestes três anos] não fui uma boa líder por essa mesma razão*” (Entrevistado I).

Poderia ser interessante alargar-se este estudo a outras entidades – nomeadamente as gestões intermédias – uma vez que da escola fazem parte muito mais pessoas para além do seu diretor.

Verificou-se com este estudo que foi possível identificar de forma mais clara nos diretores as competências de liderança, mais do que as de gestão. Apesar de se confirmar a necessidade de equilíbrio e existência de ambas, que se tocam, que são complementares, necessárias e premissas para um bom desempenho na direção de um estabelecimento de ensino, foi possível reconhecer o destaque dado às competências de liderança ao invés das

de gestão. Atribuimos este facto à circunstância da escola ser composta por pessoas, que formam equipas, que são lideradas por alguém da gestão intermédia e/ou de topo.

Será muito pertinente complementar a habilitação atualmente exigida aos diretores com formação específica e profissionalização na área da liderança e da gestão, muito embora se reconheça que a experiência pessoal e profissional de cada um seja bastante crucial no desempenho das funções de direção numa escola hoje em dia.

FONTES

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n. 172/91 – aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar.

Decreto-Lei n. 115-A/98 – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 31/2002 - aprova o sistema de 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).

Decreto-Lei n. 75/2008 – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 224/2009 – procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Decreto-Lei n.º 31/2002 - Aprova o sistema de 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).

Decreto-Lei n.º 137/2012 - procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/despacho_normativo_oal_17_junho.pdf, Despacho Normativo de Organização do Ano Letivo 2015/2016 (documento para publicação no Diário da República, consultado em 20 de junho de 2015).

http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/ESSE_AAE_Eficacia.pdf consultado em 02 de março de 2015.

[http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf) consultado em 10 de setembro de 2016.

[http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(3\)_Escala_de_Avaliacao.pdf](http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(3)_Escala_de_Avaliacao.pdf) consultado em 10 de setembro de 2016.

BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2011), *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Alaiz, V., E. Góis e C. Gonçalves (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*, Porto, Edições Asa.
- Alarcão, I. (2001), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, Porto Alegre, Artmed.
- Babbie, E. (2015), *The practice of social research*, Wadsworth, Cengage Learning.
- Barata, M. C., M. M. Calheiros, J. Patrício, J. Graça e M. L. Lima (2012), *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escola*, Lisboa, CIS-IUL.
- Barker, R. A. (2001), "The nature of leadership", *Human relations*, 54(4), 469-494, London, Sage Publications.
- Barreira, C. F., M. da Graça Bidarra e M. da Piedade Vaz-Rebello (2011), "Avaliação externa de escolas: do Quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em Curso", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, 81-94, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barreira, C., M. da Graça Bidarra e M. da Piedade Vaz-Rebello (org.) (2016), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*, Lisboa, Porto Editora.
- Barrère, A. e C. Santos (2005), "O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma.", *Análise social*, 619-631, Lisboa, ICS.
- Barroso, J. (2004), "A autonomia das escolas: uma ficção necessária", *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83, Braga, Universidade do Minho.
- Bass, B. M. (1985), *Leadership and performance beyond expectation*, New York, Free Press.
- Bass, B. M. e R. E. Riggio (2006), *Transformational leadership*, London, Psychology Press.
- Bennis, W. (2004), "Learning some basic truisms about leadership", *Talented Teachers: The Essential Force for Improving Student Achievement*, 245, Greenwich, Milken Family Foundation.
- Bettencourt, A. M. e J. Pinto (2009), *A Acção da Escola na promoção das aprendizagens de todos os alunos*, Lisboa, Noesis.
- Blanchard, K. e P. Hersey (1997), "Situational leadership". *A new paradigm of leadership: Visions of excellence for 21st century organizations*, 149-153, Open Library, Executive Excellence.
- Boggino, N. (2009), "A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados", *Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86, Lisboa, Sísifo.
- Bouchamma, Y., M. Basque e C. Marcotte (2014), "School Management Competencies: Perceptions and Self-Efficacy Beliefs of School Principals", *Creative Education*, 5(8), 580, Delaware, Scientific Research Publishing Inc.
- Bridges, E. M. e P. Hallinger (1995), *Implementing Problem Based Learning in Leadership Development*, Eugene, ERIC Publications.
- Bush, T. (2003), *Theories of educational leadership and management*, London, Sage Publications.
- Bush, T. (2008), *Leadership and management development in education*, London, Sage Publications.
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014), *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(a)s escolar(es)*, Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Évora, Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora.
- Cameron, K. S. e R. E. Quinn (2011), *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Capela, L. (2015), "O Futuro do Modelo de Avaliação Externa das Escolas" em CNE, *Avaliação Externa das Escolas*, Lisboa, CNE.
- Chiavenato, I. (2006), *Princípios da Administração: o essencial em teoria geral da administração*, São Paulo, Editora Manole.
- Chorão, M. D. F. S. (2004) "Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização", *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), pp. 133-180, Braga, Universidade do Minho
- CNE (2015), *Avaliação Externa das Escolas*, Lisboa, CNE.
- Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, F. D. Weinfeld e R. L. York (1966), *Equality of educational opportunity: Summary report* (Vol. 2), US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

- Conger, J. A. e R. N. Kanungo (1988), "The empowerment process: Integrating theory and practice", *Academy of management review*, 13(3), 471-482, New York, Academy of Management.
- Costa, J. A. (2003), "Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção", *Educação & Sociedade*, 24(85), 1319-1340, Campinas, CEDES.
- Daft, R. (2014), *The leadership experience*, United Kingdom, Cengage Learning.
- Dimmock, C. e A. Walker (2002), "School Leadership in Context: Societal and Organisational Cultures", em T. Bush e L. Bell (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, London, Paul Chapman Publishing.
- DuFour, R., e R. J. Marzano (2009), "High-leverage strategies for principal leadership", *Educational Leadership*, 66(5), pp.62-68, Alexandria, ASCD.
- EURYDICE (2008), *School autonomy in Europe. Policies and measures*, Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf
- Fereday, J. e E. Muir-Cochrane (2006), "Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development", *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 1-11. Doi:10.1063/1.2011295, Alberta, Sage.
- Ferreira, N. J. C. e L. L. Torres (2012), "Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional", *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(1), 86-111, Recife, UFPE.
- Fiedler, F. E. e M. M. Chemers (1967), *A theory of leadership effectiveness*, London, McGraw-Hill.
- Fialho, I., J. Saragoça, M. J. Silvestre e S. Gomes (2013), *Avaliação externa das escolas em Portugal. Que impacto e efeitos na escola e na sala de aula?*, Comunicação oral apresentada no I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação, realizado na Praia, Cabo Verde.
- Foddy, W. (1996), *Como Perguntar. Teoria e Prática da construção de perguntas para entrevistas e questionários*, Oeiras, Celta Editora.
- Fullan, M. (2007), *The new meaning of educational change*, New York, Teachers College Press.
- Gardner, H. (2011), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic books.
- Gauthier, B. (2003), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Geraki, A. (2014), "Roles and skills comparison among principals in Greek schools Application of Competing Values Framework", *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143213513189, London, Sage.
- Ghiglione, R. e B. Matalon (1997), *O Inquérito. Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.
- Goleman, D., R. Boyatzis e A. McKee (2013), *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*, Massachusetts, Harvard Business School Publishing.
- Gomes Menezes, I. e A. C. Passos Gomes (2010), "Clima organizacional: uma revisão histórica do construto", *Psicologia em Revista*, 16(1), 158-179, Belo Horizonte, PUC Minas.
- Griffiths, D. E. (1985), *Administrative Theory in Transition*, Publication Sales, Deakin University Press, Victoria, Australia.
- Gülcan, M. G. (2012), "Research on instructional leadership competencies of school principals", *Education*, 132(3), 625, Alabama, ERIC Publications.
- Hamido, G. (2007), "A escola, ecologia viva e reflexiva: o poder de mudar", *Interacções*, 3(7), 141-178, Lisboa, RCAAP.
- Hallinger, P. e R. H. Heck (2010), "Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference on School Improvement?", *Administration & Leadership*, 38(6) 654-678. London, Sage.
- Hargreaves, A. e D. Fink (2004), "The seven principles of sustainable leadership", *Educational leadership*, 61(7), 8-13, Alexandria, ASCD.
- Hargreaves, A., e D. L. Shirley (2012), *The global fourth way: The quest for educational excellence*, Ontario, Corwin Press.
- Heck, R. H. (1993), "School context, principal leadership, and achievement: The case of secondary schools in Singapore", *The urban review*, 25(2), 151-166, Netherlands, Human Science Press.
- Heifetz, R. A. e D. L. Laurie (1997), "The work of leadership", *Harvard business review*, 75, 124-134, Massachusetts, Harvard Business Press.
- Her Majesty's Inspectorate of Education, (2007), *How Good is Our School?, The Journey to Excellence*, Livingston, HM Inspectorate of Education.
- Inspecção-Geral da Educação (2009), *Avaliação externa das escolas: Referentes e instrumentos de trabalho*, Lisboa, ME.

- Karakose, T., R. Yirci e I. Kocabas (2014), "A Qualitative Study of the Novice Principals' Problems in the School Management Process and Solutions", *Pakistan Journal of Statistics*, 30(6), 1365-1378, EBSCO.
- Kotter, J. P. (1999), *What leaders really do*, Massachusetts, Harvard Business Press.
- Lima, L. C. e A. J. Afonso (2002), *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*, Porto, Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2011), "Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores", *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 1-18, São Paulo, Departamento de Educação/IB e UNESP.
- Lorenzo Delgado, M. (1997), "El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa", *Organización y dirección de instituciones educativas: perspectivas actuales: actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos*, 13-32, España, Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo Delgado, M. (2004), "La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal", *Enseñanza*, 22 (20), 193-211, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lourenço, J. A. A. (2013), "A liderança das escolas: avaliação externa e percepções dos professores", *Revista Meta: Avaliação*, 6 (17), 99-116, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio.
- Lück, H. (2009), *Dimensões de gestão escolar e suas competências*, Curitiba, Editora Positivo.
- Lunenburg, F. (2010), "Schools as Open Systems", *Schooling*, 1 (1), 1-5, Texas, National Forum Journals.
- Manning, G. A. e K. Curtis (2007), *The Art of Leadership*, London, McGraw-Hill/Irwin.
- Manske, F. (1999), *Secrets of Effective Leadership: a Practical Guide to Success*, Columbia, Leadership Education and Development, Inc.
- Mintzberg, H. (1995), *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Marchão, A. D. J. G. (2010), *(Re) construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*, Dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Maxwell, J. C. (2011), *The 5 Levels of Leadership*, New York, Center Street.
- Morgado, J. C. (2009), "Lideranças e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares", *Revista Contrapontos*, 4(3), 425-438, Itajaí, Universidade do Vale de Itajaí.
- Morgan, G. (1996), *Imagens da Organização*, São Paulo, Atlas.
- Murphy, J. (2003), *Reculturing Educational Leadership: The ISLLC Standards Ten Years Out*, Arlington, Institute of Education Sciences.
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Pacheco, J. A. (2012), "Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal", *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, 14(28), 178-187, Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Pacheco, J. A. (2015), "Avaliação Externa das Escolas - percursos e perspetivas a partir de um caso" em CNE, *Avaliação Externa das Escolas*, Lisboa, CNE.
- Passos, A. (2001), "Grupos e equipas de trabalho", *Manual de Psicossociologia das Organizações*, 335-356, Lisboa, McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2001) "Espaces-temps de formation et organisation du travail", *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peter, S. (1990), *The fifth discipline. The Art & Practice of Learning Organization*, New York, Doubleday Currence.
- Pinnow, D. F. (2011), *Leadership-What Really Matters: A Handbook on Systemic Leadership*, Springer Science & Business Media.
- Poirier, J., S. Clapier-Valladon e P. Raybaut (1999), *Histórias de vida. Teoria e prática*, Oeiras, Celta Editora.
- Pont, B., D. Nusche, e H. Moorman (2008), "Developing skills for effective school leadership", *Improving school leadership*, 1: Policy and Practice, 107-155, Paris, OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Quinn, R. E. (1988), *Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Quinn, R. E., H. W. Hildebrandt, P. S. Rogers, e M. P. Thompson (1991), "A competing values framework for analyzing presentational communication in management contexts", *Journal of Business Communication*, 28(3), 213-232, London, Sage.

- Quintas, H. e T. C. M. Vitorino (2013), "Avaliação externa e auto-avaliação das escolas", em L. Veloso (org.), *Escolas e Avaliação Externa – um enfoque nas estruturas organizacionais*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Quivy, R. e L. V. Campenhoudt (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Rego, A. e C. Fernandes (2005), "Inteligência Emocional: Contributos Adicionais para a Validação de um Instrumento de Medida 1 e 2", *Psicologia*, 19 (1-2), 139-167, Lisboa, Edições Colibri.
- Roberts, B. L. (2007). *The useful elements of pre-principalship preparation*, Dissertação de Mestrado em Liderança Educacional, Hamilton, University of Waikato.
- Rocha, A. P. L. (2012), "Avaliação Externa de Escolas: Liderança (s) e autoavaliação que relação?", *EduSer-Revista de educação*, 4 (2), Bragança, Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação.
- Rouse, M. E. (2005), *Leadership Practices: Perceptions of Principals and Teachers in Sullivan County*, Dissertação de Doutoramento em Liderança Educacional, Tennessee, East Tennessee State University. Disponível em <http://dc.etsu.edu/etd/1070>.
- Santos, L. (2009), "Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar", *Noesis*, 79, 52-57, Lisboa, Noesis.
- Schleicher, A. (2012), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*, Paris, OECD Publishing.
- Sergiovanni, T. (1992), *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*, San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Sergiovanni, T. (2004), *Novos caminhos para a liderança escolar: uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*, Porto, Edições Asa.
- Scheerens, J. (2004), *Melhorar a eficácia das escolas*, Porto, Edições Asa.
- SICI (2003), *Effective School Self Evaluation*, SICI. Disponível em <http://sici.org.uk/ESSE>.
- Scott, C., D. Jaffe e G. Tobe (1993), *Organizational vision, values and mission*, ePub, Crisp Learning.
- Shiggs, D., e M. White (2009), "A new politics of the principalship? Accountability-driven change in New York City", *Peabody Journal of Education*, 84 (3), 350-373, New York, Routledge.
- Silva, J. M. (2009), "Liderança Escolar. Do Conceito à Prática Actual nas Escolas Públicas Portuguesas/Scholar Leadership. From Concept to Practice in Portuguese Schools/Lideranza de Escuela. Del Concepto para Pratica en las Escuelas Portuguesas", *Egitania Ciencia*, (5), 39-58, Guarda, Instituto Politécnico da Guarda.
- Sinnema, C. E., D. Le Fevre, V. M. Robinson e D. Pope (2013), "When Others' Performance Just Isn't Good Enough: Educational Leaders' Framing of Concerns in Private and Public", *Leadership and Policy in Schools*, 12 (4), 301-336, Auckland, The University of Auckland.
- Sousa, D. C. R. (2015), "A perspetiva do Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo S. Domingos de Rana" em CNE, *Avaliação Externa das Escolas*, Lisboa, CNE.
- Stoll, L., D. Fink e L. M. Earl (2003), *It's about learning (and it's about time)*, New York, Routledge.
- Thurler, M. G. (2001), *Inovar no Interior da Escola*, trad. Jeni Wolff–Porto Alegre, Ed. Artmed.
- Tomlinson, C. A., S. D. Allan e F. F. Alves (2002), *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*, Porto, Edições Asa.
- Torres, L. L., e J. A. Palhares (2009), "Estilos de liderança e escola democrática", *Revista Lusófona de Educação*, (14), 77-99, CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento – Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Trigo, J. R. e J. A. Costa (2008), "Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (61), 561-581, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio.
- Veiga, I. P. A. e L. M. G. Resende (1998), *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*, São Paulo, Papirus Editora.
- Weber, M. (2009), *From Max Weber: essays in sociology*, New York, Routledge.
- Wenger, E. (2010), "Chapter 11: Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept" em Chris Blackmore (ed.) *Social learning systems and communities of practice*, London, Springer.
- Wilkey, G. G. (2013), *Research into the Characteristics of Effective High School Principals: A Case Study of Leadership Practices Used in the High School Setting*. Dissertação de Doutoramento, Logan, Utah State University.

- Yirci, R., e I. Kocabas (2010), "The importance of mentoring for school principals: A conceptual analysis", *International Journal of educational leadership Preparation*, 5 (2), 1-7, Taylor and Francis Group.
- Yukl, G. A. (2002), *Leadership in organizations*, Essex, Pearson.
- Zaleznik, A. (1977), *Managers and leaders: Are they different?*, Massachussets, Harvard Business Press.

ANEXO A

IGEC: QUADRO DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Objetivos:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

Domínios, campos de análise e referentes:

Tendo em conta os objetivos da Avaliação Externa das Escolas, o quadro de referência do novo ciclo de avaliação estrutura-se em três domínios – Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão – abrangendo um total de nove campos de análise. Os campos de análise são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação.

RESULTADOS

Resultados académicos

- Evolução dos resultados internos contextualizados
- Evolução dos resultados externos contextualizados
- Qualidade do sucesso
- Abandono e desistência

Resultados sociais

- Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades
- Cumprimento das regras e disciplina
- Formas de solidariedade
- Impacto da escolaridade no percurso dos alunos

Reconhecimento da comunidade

- Grau de satisfação da comunidade educativa
- Formas de valorização dos sucessos dos alunos

- Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente

PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

Planeamento e articulação

- Gestão articulada do currículo
- Contextualização do currículo e abertura ao meio
- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos
- Coerência entre ensino e avaliação
- Trabalho cooperativo entre docentes

Práticas de ensino

- Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos
- Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais
- Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos
- Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens
- Valorização da dimensão artística
- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens.
- Acompanhamento e supervisão da prática letiva

Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

- Diversificação das formas de avaliação
- Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação
- Monitorização interna do desenvolvimento do currículo
- Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar
- Prevenção da desistência e do abandono

LIDERANÇA E GESTÃO

Liderança

- Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola
- Valorização das lideranças intermédias
- Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras
- Motivação das pessoas e gestão de conflitos
- Mobilização dos recursos da comunidade educativa

Gestão

- Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos
- Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço
- Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores
- Promoção do desenvolvimento profissional
- Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa

Autoavaliação e melhoria

- Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria
- Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria
- Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação
- Continuidade e abrangência da autoavaliação
- Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais

ANEXO B

IGEC: ESCALA DE AVALIAÇÃO

Descritores dos níveis de classificação

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

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

BOM – A ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

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

INSUFICIENTE – A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa

ANEXO C

PERFIS DOS ENTREVISTADOS

#	Sexo	Idade	Formação	Área de formação	Função atual	Cargos diretivos já exercidos	Anos no cargo
A	M	57	- Licenc. - Mestr.	- Biologia - Adm. Esc.	Diretor CFAE	Presidente do Conselho Executivo de Escola e Agrupamento de Escola – 12 anos; Diretor de Centro de Formação de Associação de Escolas (há 6 anos, em exercício de funções)	12 EP
B	F	56	- Licenc.	- Ens. Esp.	Assessora da Direção	Assessora de direção num Agrupamento de Escolas em Lisboa – 2 anos; Adjunta de direção – há 6 anos, em exercício de funções; Diretora de uma Escola da Amadora – 3 anos.	2 EP 3 EPC
C	F	55	- Licenc. - Prof.Ser.	- Geografia - Geografia	Diretora	Diretora – 3 anos; Adjunta da Direção – 1 ano; Delegada de grupo – 2 anos; Diretora de turma – 6 anos.	3 EPC
D	F	53	- Licenc. - Mestr. - PAGE - Mestr.	- História - Hist. Arte - Adm. Esc.	Diretora	Diretora de Turma - 9 anos; Diretora Pedagógica - há 16 anos.	16 EPC
E	M	52	- 12º ano - Mestr.	- Adm. Esc.	Diretor	Vice-presidente do Conselho Executivo - 4 anos; Presidente do Conselho Executivo - 1 ano; Diretor de uma escola do ensino artístico - 8 anos.	9 EP
F	F	59	- Licenc. - Mestr.	- Matem. - Adm. Esc.	Diretora	Vogal do Conselho Diretivo - 1 ano; Secretária do Conselho Diretivo - mais de 10 anos; Vice-presidente do Conselho Executivo - 10 anos; Subdiretora - 5 anos; Subdiretora da Comissão Administrativa do Agrupamento - 1 ano	30 EP

#	Sexo	Idade	Formação	Área de formação	Função atual	Cargos diretivos já exercidos	Anos no cargo
G	M	43	- Licenc. - M.B. A.	- Ens. Bás.	Diretor	Diretor de uma Escola EPC - 5 anos; Diretor do Centro Santa Clara de Assis - 3 anos; Diretor Geral da SCMA – há 11 anos; Diretor da UPAJE (Associação de Promoção de Atividades Culturais e Juvenis) - 4 anos; Presidente da Assembleia Geral da EmGrandeSer (associação para promoção de atividades de inovação social, desportiva e cultural) - atualmente; Membro do Conselho Fiscal do Centro Paroquial de Mafra - atualmente.	5 EPC
H	F	60	- Magist. - Licenc.	- Primário -Sup.P.F.F.	Diretora	Diretor de uma escola particular e cooperativa - 29 anos	29 EPC
I	F	49	- Licenc. - Prof.Ser. - Pós-Gra.	- Rel. Inter. - Port./Ing. - Adm. Esc.	Diretora	Subdiretora - ; Vice-presidente - ; Adjunta da Direção - 2 anos; Assessora - 3 anos; Diretora - há 3 anos.	3 EP
J	F	52	- Licenc. - MA	- Direito - Edu.Adm.	Diretora	Diretora Pedagógica da Fundação Maria Ulrich e de uma IPSS – 7 anos; Diretora - há 13 anos.	20 EPC

ANEXO D

PRIMEIRO GUIÃO DE ENTREVISTA

1. Há quanto tempo exerceu o cargo diretivo nesta escola?
2. Na qualidade de diretor da escola, as suas funções fundiam-se com os conceitos de gestão e liderança?
3. Em que medida é importante para um diretor ter um sentido de missão comum na instituição?
4. Quais as qualidades que destaca como fundamentais enquanto diretor de uma escola?
5. Um diretor de escola deve pensar / gerir / liderar sempre tendo em conta a comunidade ou deve focar-se nos indivíduos?
6. No quotidiano de um diretor de escola, que papel assumia a motivação dos elementos da equipa educativa?
7. Com que tipo de indicadores é que na sua opinião se pode medir a eficácia na gestão da escola?
8. De que forma é que a gestão de conflitos pode fomentar a comunicação entre os diversos elementos da comunidade educativa?
9. Qual a sua perceção sobre as competências de um diretor de escola?
10. Será pertinente a tutela exigir formação específica em liderança aos diretores de escola, selecionando-os em concurso específico? (Explique por favor o seu ponto de vista nesta matéria.)

ANEXO E

GUIÃO DE ENTREVISTA (FINAL)

1. Há quanto tempo exerce o cargo diretivo nesta escola?
2. Quais são os aspetos-chave na função de diretor de escola?
3. Na sua opinião, quais as competências-chave que um diretor de escola deverá ter?
4. Como se vê enquanto diretor? Mais como líder ou como gestor? O que faz como líder e o que faz como gestor? Pode exemplificar?
5. Na descrição que acabou de fazer, foi falando nalguns aspetos de gestão e de liderança, então, na qualidade de diretor da escola, o que é ser líder e o que é ser gestor?
6. Que tipo de indicadores devem medir a eficácia do diretor?
7. No sentido de melhorar a gestão da escola e tornar mais claro o papel do diretor, que sugestões daria? Que aspetos mais críticos é que qualquer Avaliação Externa deveria contemplar ou ter sempre presente? / Diga-me os 3/5 aspetos que a Avaliação Externa das Escolas deveria contemplar no âmbito do diretor.

CV

1. Identificação

Nome: Teresa Sofia Gouveia Rosado Varela Dias

Estado Civil: Casada

Data de Nascimento: 26 de fevereiro de 1977

Residência: Estrada Serra do Socorro nº2 São Sebastião 2665-059 Enxara do Bispo

Telefone: 261 787 311

Telemóvel: 96 900 60 34

E-mail: dias.sofiarosado@gmail.com

Portadora do Cartão de Cidadão nº: 10992854 7ZY4 válido até 15/06/2019

Filiação: Lúgia Maria Fernandes de Gouveia Fialho Rosado e Fernando Manuel Fialho Rosado

2. Habilitações Académicas

- Mestrado em Administração Escolar no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) do Instituto Universitário de Lisboa, a que foi admitida em ata de seleção de 16 de junho de 2014. Atualmente terminou o 2º ano (parte letiva) do Mestrado com média de 16,33 valores.

- Curso de Complemento de Formação para a Docência do Grupo de Recrutamento 120 destinado a titulares de qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 220 pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa com a classificação final de 17 (dezassete) valores a “Spoken English” (de 10 ECTS) e 20 (vinte) valores a “Teaching English to Young Learners” (de 5 ECTS) concluído em 24 de maio de 2015.

- Curso da Componente de Ciências de Educação e Profissionalização em Serviço, no Grupo 220 – Português e Inglês pela Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa com a classificação final de 16 (dezasseis) valores concluído em 16 de julho de 2009.

- Curso do Ramo de Formação Educacional (Pós-Licenciatura) em Estudos Portugueses e Ingleses pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa com a informação final de 15 (quinze) valores concluído em 25 de maio de 2001.

- Estágio Pedagógico na Escola Secundária de Gil Vicente, tendo lecionado as disciplinas de Português e Inglês aos seguintes níveis de ensino: 9º ano (Português) e 8º ano (Inglês) com regências de 10º ano (Português B) e 11º ano (Inglês) no ano letivo de 2000/2001.

- Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa com média final de 15 (quinze) valores concluída a 16 de julho de 1999.

3. Habilitações Profissionais

- Para o 1.º ciclo do Ensino Básico: Professora profissionalizada do Grupo 120 de Inglês.
- Para o 2.º ciclo do Ensino Básico: Professora profissionalizada do Grupo 220 de Inglês e Português.
- Para o 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário: Professora profissionalizada do 8ºB e 9º grupos de Inglês e Língua Portuguesa (disciplina designada por Português de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

4. Formação Educacional

No âmbito do Curso do Ramo de Formação Educacional (Pós-Licenciatura) em Estudos Portugueses e Ingleses (acima referido), frequentou com aproveitamento as seguintes disciplinas:

- Psicologia Educacional (16 valores)
- Didática Especial do Português (15 valores)
- Didática Especial do Inglês (15 valores)
- Introdução às Ciências da Educação (15 valores)
- Métodos e Técnicas da Educação (15 valores)
- Estágio Pedagógico (15 valores)
- Seminário Pedagógico (16 valores)

No âmbito do Curso da Componente de Ciências da Educação e Profissionalização em Serviço no Grupo 220 – Português e Inglês (acima referido), frequentou com aproveitamento as seguintes disciplinas:

- Psicologia da Educação (16 valores)
- Desenvolvimento Curricular (15 valores)
- Sociologia da Educação e Organização Escolar (17 valores)
- Didática Específica de Português (15 valores)
- Didática Específica de Inglês (15 valores)

5. Formação Profissional

- Curso de Formação Profissional “A Era Digital na Profissão Docente” da responsabilidade do Centro de Formação Visprof (Centro de Formação da Associação de Escolas de Viseu) e do Centro de Formação João Soares, nos dias 25 e 26 de março de 2013, com a duração de 15 horas presenciais, tendo obtido a classificação final de 10 (Dez) Excelente.

- Curso de Formação Profissional “Laboratório de Contadores de Histórias” da responsabilidade do CF CASCAIS – Centro de Formação de Escolas do Concelho de Cascais, que decorreu de 22 de março a 24 de maio de 2013 no Laboratório de Aprendizagens em Cascais, num total de 25 horas, tendo obtido a avaliação qualitativa de excelente e a avaliação quantitativa de 9 valores.

- Curso de Formação Profissional “A Inteligência Emocional na Sala de Aula” da responsabilidade do CFAECA – Centro de Formação das Escolas do Concelho da Amadora na Escola Luís Madureira, entre novembro de 2013 e janeiro de 2014, com a duração de 50 horas (25h+25h), tendo obtido a classificação final de 9 valores.

- Frequência da Formação Profissional “Encontro SER | 2011 – Sexualidade e Educação em Reflexão” proporcionada pelo Centro de Formação de Cascais, de Loures Oriental, de Oeiras e Prof. João Soares nos dias 7 e 8 de outubro de 2011, com a carga horária de 15 horas.

- Frequência do Curso de Formação Profissional “Introdução à Qualidade” da responsabilidade do CEQUAL – Centro de Formação Profissional para a Qualidade no Auditório Rainha Santa Isabel sito no Centro de Dia da Santa Casa da Misericórdia da Amadora, no dia 15 de abril de 2010, com a duração de 2 horas.

- Curso de Formação Profissional “Gestão de Conflitos” da responsabilidade do Gabinete de Apoio ao Movimento Associativo (GAMA) da Câmara Municipal da Amadora, que decorreu de 19 de maio a 5 de junho de 2009 num total de 25 horas, tendo obtido a classificação final de 18 valores numa escala de 0 a 20.

- Curso de Formação Profissional “Avaliação de Desempenho” da responsabilidade do Gabinete de Apoio ao Movimento Associativo (GAMA) da Câmara Municipal da Amadora, que decorreu de 9 a 27 de novembro de 2009 num total de 33 horas, tendo obtido a classificação final de 18 valores numa escala de 0 a 20.

6. Participação em Congressos e Ações de Formação

- Participação na Ação de Formação Acreditada “Diferenciação Pedagógica e Sucesso Escolar” nos dias 2 e 5 de setembro de 2016, promovido pelo Centro de Formação da Associação de Escolas Rómulo de Carvalho na Escola Secundária José Saramago – Mafra, com a carga horária de 12 horas.

- Participação no Seminário “Melhorar a Escola a partir da Avaliação” organizada pelo Departamento de Pedagogia e Educação e o Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora no Colégio Espírito Santo, Universidade de Évora, dia 27 de junho de 2016.

- Participação no congresso da Associação Portuguesa dos Professores de Inglês no âmbito da valorização da formação profissional no grupo 120 (Inglês 1º ciclo) intitulado “Young learners and very young learners conference” na Escola Secundária Eça de Queirós em Lisboa nos dias 16 e 17 de outubro de 2015.

- Participação na conferência internacional “Conferência internacional: Aprender com as histórias na sala de aula” – TALES, Stories for Learning in European Schools na Biblioteca Municipal de Beja nos dias 25 de setembro de 2015.

- Participação no “Seminário Internacional: Autonomia e Liderança das Escolas” promovido pela Direção Geral da Administração Escolar e pela Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, nos dias 29 e 30 de junho de 2015, no Auditório da Faculdade de Medicina Dentária, em Lisboa.

- Participação no Seminário de “Novas Tecnologias, Novos Professores e Novas Escolas” no dia 25 de junho de 2015, no Auditório da Universidade Europeia.

- Participação no I Fórum Desenvolvimento da Liderança promovido pelo INDEG-IUL no dia 16 de abril de 2015, no Auditório J. J. Laginha, ISCTE-IUL.

- Participação no 9º Encontro de Reflexão Pedagógica 2012/2013 subordinado ao tema “A importância da família no sucesso escolar” promovida pela Escola Luís Madureira no dia 10 de julho de 2013, no Auditório do Centro de Dia Rainha Santa Isabel, Santa Casa da Misericórdia da Amadora.

- Participação nos Encontros de Formação “Grammar is fun! Movies, Songs and Games in the English Classroom” no dia 26 de janeiro de 2013, promovido por Areal Editores no Hotel Vip Executive Art’s Lisboa, com a carga horária de 225 minutos.

- Participação na Ação de Formação “If I were in your shoes (I would..., wouldn't you?)” no dia 24 de janeiro de 2013, promovido por Raiz Editora na Escola Secundária da Amadora, com a carga horária de 105 minutos.

- Participação no College Induction II subordinado ao tema “Educar para Mudar” no dia 24 de janeiro de 2013, promovido e realizado no ISLA Campus Lisboa | Laureate International Universities, com a carga horária de 5 horas.

- Participação no evento “Tools in the teacher's toolbox: The Technological Kit | Inglês | 3º ciclo” no dia 12 de janeiro de 2013, promovido pela Porto Editora no Hotel VIP Grand Lisboa, com a carga horária de 105 minutos.

- Participação no 8º Encontro de Reflexão Pedagógica 2011/2012 subordinado ao tema “Educar para a Ambição” promovida pela Escola Luís Madureira no dia 9 de julho de 2012, no Auditório do Centro de Dia Rainha Santa Isabel, Santa Casa da Misericórdia da Amadora.

- Participação no V Encontro de Reflexão Pedagógica do Aprender & Brincar subordinado ao tema “10 anos a construir afetos” promovida pelo Programa Aprender & Brincar da Santa Casa da Misericórdia da Amadora no dia 18 de maio de 2012, no Auditório do Centro de Dia Rainha Santa Isabel, Santa Casa da Misericórdia da Amadora.

- Participação no evento “Skill Soup: Multiple Skills in the Language Class. As Metas de Aprendizagem no 3º Ciclo/Inglês 3º Ciclo” no dia 11 de fevereiro de 2012, promovido pelo Espaço Professor da Porto Editora no Hotel Villa Rica – Lisboa, com a carga horária de 105 minutos.

- Participação na ação de formação interna promovida pela Escola Luís Madureira – Santa Casa da Misericórdia da Amadora – subordinada ao tema “Moodle – Plataforma de LMS” no dia 7 de setembro de 2011, 6 horas.

- Participação na ação de formação interna promovida pela Escola Luís Madureira – Santa Casa da Misericórdia da Amadora – subordinada ao tema “As novas regras de escrita – o que muda com o (novo) Acordo Ortográfico” no dia 6 de setembro de 2011, 6 horas.

- Participação na ação de formação interna promovida pela Escola Luís Madureira – Santa Casa da Misericórdia da Amadora – subordinada ao tema “Educação Sexual – Formação

para Aplicadores” no dia 4 de maio de 2011, com a carga letiva de 180 minutos no Auditório do Centro de Dia Rainha Santa Isabel, Santa Casa da Misericórdia da Amadora.

- Participação na ação de formação interna promovida pelo Grupo de Educação Especial da Escola Luís Madureira – Santa Casa da Misericórdia da Amadora – subordinada ao tema “Sensibilização / Apreciação do Decreto-Lei 3/2008” no dia 8 de setembro de 2010, 6 horas.

- Participação no Workshop “Mapa de Processos” que decorreu no dia 14 de janeiro de 2010, com a duração total de 4 horas, no âmbito da implementação do Sistema de Gestão da Qualidade no Auditório do Centro de Dia Rainha Santa Isabel, da Santa Casa da Misericórdia da Amadora.

- Participação na ação de formação subordinada ao tema “Oral Activities, Go Ahead” a cargo de Maria Otelinda Costa, professora da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), promovida pela Asa Editores no dia 9 de janeiro de 2010, na Biblioteca Orlando Ribeiro – Antigo Solar da Nora – com a duração de 3 horas.

- Participação no Módulo II da Ação de Sensibilização e Formação em Dependências e Substâncias Psicoativas intitulado “Prevenção em Meio Escolar” promovido pelo Instituto da Droga e Toxicodependências (IDT) – Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRLVT) – CRI Lisboa Ocidental – Área de Missão e Prevenção – Carla Frazão e Mariana Vicente – e por formadores do parceiro Aproximar, do projeto Crescer a Saber Equipa – Carla Duarte e Filipa Silva, que teve lugar no dia 2 de setembro de 2008 na Escola Luís Madureira, com a duração de 7 horas.

- Participação no Módulo I da Ação de Sensibilização e Formação em Dependências e Substâncias Psicoativas intitulado “Comportamentos de Risco na Adolescência e Substâncias Psicoativas” promovido pelo Instituto da Droga e Toxicodependências (IDT) – Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRLVT) – CRI Lisboa Ocidental – Área de Missão e Prevenção – Carla Frazão e Mariana Vicente – e por formadores do parceiro Aproximar, do projeto Crescer a Saber Equipa – Carla Duarte e Filipa Silva, que teve lugar no dia 1 de setembro de 2008 na Escola Luís Madureira, com a duração de 7 horas.

- Participação na ação de formação interna promovida pela Escola Luís Madureira – Santa Casa da Misericórdia da Amadora – subordinada ao tema “Relações Interpessoais” de 19 de abril a 2 de maio de 2008, com a carga letiva de 12 horas, tendo obtido a classificação final de Muito Bom.

- Participação no Seminário “Problemas de Linguagem e Comunicação – Dislexia, Surdez, Da Teoria à Intervenção” promovido pela Escola Secundária José Gomes Ferreira no dia 12 de maio de 2006, com a carga letiva de 180 minutos no Auditório do Centro de Dia Rainha Santa Isabel, Santa Casa da Misericórdia da Amadora.

- Participação na ação de formação interna promovida pela Escola Luís Madureira – Santa Casa da Misericórdia da Amadora – subordinada ao tema “Formas de Expressão” no decorrer do ano letivo de 2003/2004, com a duração total de 6 horas.

- Participação na ação de formação interna promovida pela Escola Luís Madureira – Santa Casa da Misericórdia da Amadora – subordinada ao tema “Direito de Trabalho” de 16 a 24 de abril de 2004, com a carga letiva de 14 horas.

- Frequência do programa da Escola de Atores desenvolvido pela Arte Máxima da Casa do Artista, que decorreu nos Recreios da Amadora, durante os meses de outubro a novembro de 2002, com a monitora Elisabete Isabel, tendo sido desenvolvidos os seguintes objetivos: interpretação dos gestos, expressões do rosto, relação entre as pessoas, vocabulário do corpo, interiorização de temas, o andar e a respiração, descontração e desinibição, construção da personagem, silêncio das palavras, a descoberta de si e dos outros, a descoberta e desinibição do corpo, concentração e relaxamento, conhecimento mútuo, constituição de grupo, caracterização, movimento, estudo de uma peça de teatro.

- Participação na ação de formação “O Ensino Precoce do Inglês – Competências Orais” no âmbito do PRODEP desenvolvida pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI) durante os dias 22 e 23 de fevereiro, 8 e 9 de março, 3 e 4 de abril de 2002 na Escola Básica Integrada de Santa Catarina, Caldas da Rainha, com a formadora Sandie Jones-Mourão.

- Participação no 14.º Congresso da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), subordinado ao tema “ELT – English Language Teaching, Projects for the New Century”, realizado no Porto, no Seminário de Vilar, de 26 a 28 de abril de 2000.

7. Trabalhos Científicos

2003 – Colaboração no *Dicionário de Termos Literários*, da responsabilidade do Professor Doutor Carlos Ceia (na altura vice-presidente do Conselho Científico da FCSH), na redação dos verbetes sobre “Biografia”, “Drama Íntimo”, “Metadiscurso” e “Revista Literária” no

âmbito de um projeto da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. O *Dicionário* está disponível em <http://www.edtl.com.pt/>.

2002 – Relatório da ação de formação “O Ensino Precoce do Inglês – Competências Orais”

1999 – “O Drama da Criação em *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* de Robert Louis Stevenson”, no âmbito da cadeira de Literatura Inglesa III.

1999 – “O narrador-personagem de um caso inverosímil d’*O Delfim* de José Cardoso Pires”, no âmbito da cadeira de Literatura Portuguesa III.

1999 – “«Sôbolos Rios que Vão» de Luís de Camões e a Fé como Síntese da Dialética Camoniana”, no âmbito da cadeira de Estudos Camonianos.

1999 – “O episódio da Ilha dos Amores em *Os Lusíadas* de Luís Vaz de Camões”, no âmbito da cadeira de Estudos Camonianos.

1999 – “As redondilhas «Sôbolos Rios que Vão» de Luís de Camões”, no âmbito da cadeira de Literatura Portuguesa II.

1998 – “Luís de Camões e Francisco Manuel de Melo – uma comparação de um *corpus* poético”, no âmbito da cadeira de Literatura Portuguesa II.

1998 – “Sir William Shakespeare”, no âmbito da cadeira de Literatura Inglesa II.

1997 – “A personagem Periplectómeno em *O Soldado Fanfarrão* de Plauto”, no âmbito da cadeira de História do Teatro.

1997 – “*The Changeling* – análise da peça”, no âmbito da cadeira de Literatura Inglesa II.

1997 – “*The Black House* by Paul Theroux”, no âmbito da cadeira de Inglês II.

1996 – “Os sete pecados mortais em *Piers Plowman*”, no âmbito da cadeira de Literatura Inglesa I.

1996 – “T. S. Eliot, Matthew Arnold, George Steiner – uma visão de cultura”, no âmbito da cadeira de Cultura Inglesa I.

1996 – “*Crónica de D. João II* de Fernão Lopes – uma análise”, no âmbito da cadeira de Literatura Portuguesa I.

1995 – “A religiosidade clássica em José Régio”, no âmbito da cadeira de História da Cultura Clássica.

1995 – “*None to Accompany Me* by Nadine Gordimer”, no âmbito da cadeira de Inglês I.

1994 – “*A Sibila* de Agustina Bessa Luís”, no âmbito da cadeira de Literatura Portuguesa (12.º ano de escolaridade).

8. Experiência Profissional

- Atual docente da disciplina de Inglês e Português (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) na Escola Luís Madureira (desde setembro de 2014).

- Membro da Direção Pedagógica Colegial do estabelecimento de ensino particular e cooperativo denominado Escola Luís Madureira de setembro de 2007 a agosto de 2014.

- Docente da disciplina de Inglês (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) e desempenho do cargo de Coordenação de Diretores de Turma desde o ano letivo de 2011/2012 ao ano letivo de 2013/2014 na Escola Luís Madureira.

- Oitavo ano no desempenho do cargo de Coordenação Pedagógica de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico na Escola Luís Madureira em 2011/2012 e terceiro ano de Assessoria Pedagógica ao sistema de avaliação de desempenho do corpo docente da Escola Luís Madureira.

- Docente da disciplina de Inglês (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) e desempenho do cargo de Coordenação de Diretores de Turma no ano letivo de 2010/2011 na Escola Luís Madureira.

- Sétimo ano no desempenho do cargo de Coordenação Pedagógica de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico na Escola Luís Madureira em 2010/2011 e segundo ano de Assessoria Pedagógica ao sistema de avaliação de desempenho do corpo docente da Escola Luís Madureira.

- Docente da disciplina de Inglês (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico), da área curricular não disciplinar de Formação Cívica (3º Ciclo do Ensino Básico) e desempenho do cargo de Diretora de Turma no ano letivo de 2009/2010 na Escola Luís Madureira.

- Sexto ano no desempenho do cargo de Coordenação Pedagógica de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico na Escola Luís Madureira em 2008/2009 e Assessoria Pedagógica na implementação do sistema de avaliação de desempenho do corpo docente da Escola Luís Madureira.

- Docente da disciplina de Inglês (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico), da área curricular não disciplinar de Formação Cívica (3º Ciclo do Ensino Básico) e desempenho do cargo de Diretora de Turma no ano letivo de 2008/2009 na Escola Luís Madureira.

- Quinto ano no desempenho do cargo de Coordenação Pedagógica de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico na Escola Luís Madureira em 2008/2009 e Direção Adjunta.

- Docente da disciplina de Inglês (3º Ciclo do Ensino Básico), da área curricular não disciplinar de Formação Cívica (3º Ciclo do Ensino Básico) e desempenho do cargo de Diretora de Turma no ano letivo de 2007/2008 na Escola Luís Madureira.

- Quarto ano no desempenho do cargo de Coordenação Pedagógica de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico na Escola Luís Madureira em 2007/2008.

- Docente das disciplinas de Inglês (3º Ciclo do Ensino Básico), das áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Área de Projeto (2º Ciclo do Ensino Básico) e Formação Cívica (3º Ciclo do Ensino Básico) e desempenho do cargo de diretora de turma no ano letivo de 2006/2007 na Escola Luís Madureira.

- Desempenho do cargo de Coordenação de Diretores de Turma e terceiro ano no desempenho do cargo de Coordenação Pedagógica de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico na Escola Luís Madureira em 2006/2007.

- Docente das disciplinas de Inglês (2º Ciclo do Ensino Básico), de Língua Portuguesa (ao 3º Ciclo do Ensino Básico), das áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica (2º Ciclo do Ensino Básico) e desempenho do cargo de Diretora de Turma no ano letivo de 2005/2006 na Escola Luís Madureira.

- Segundo ano no desempenho do cargo de Coordenação Pedagógica de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (tendo sido responsável pela abertura deste ciclo de ensino na Escola Luís Madureira) em 2005/2006.

- Docente das disciplinas de Inglês (aos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico), de Língua Portuguesa (ao 2º Ciclo do Ensino Básico), das áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado e Formação Cívica (2º Ciclo do Ensino Básico) e desempenho dos cargos de Diretora de Turma e de Coordenadora Pedagógica do 2º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2004/2005 (tendo sido responsável pela abertura deste ciclo de ensino na Escola Luís Madureira).

- Docente da disciplina de Inglês aos níveis Pré-Escolar (como atividade extracurricular) e 1º Ciclo do Ensino Básico (como atividade de enriquecimento do currículo) e dinamização do Clube de Teatro, Clube da Música, Clube do Jornalismo durante os anos letivos de 2001/2002, 2002/2003 e 2003/2004 na Escola Luís Madureira da Santa Casa da Misericórdia da Amadora.

- Apoio científico ao nível 5 da disciplina de Inglês (11.º ano de escolaridade) durante o ano letivo de 2001/2002

- Docente do 8ºB e do 9º grupos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Inglês na Escola Secundária de Gil Vicente em Lisboa durante o ano letivo de 2001/2002.

- Docente da disciplina de Inglês aos alunos do Pré-Escolar e Ensino Básico da Escola Luís Madureira da Santa Casa da Misericórdia da Amadora, de 1 de outubro de 1999 a 30 de junho de 2000.

- Apoio científico a alunos do Ensino Básico, 2º e 3º ciclos, às disciplinas de Inglês, Francês e Língua Portuguesa, de 1995 a 1999.

9. Atividades Científico-Pedagógicas

No âmbito da sua atividade profissional, participou anualmente em todos os Festivais de Cinema Independente IndieJunior, desde a sua primeira edição, com as turmas que leciona.

No âmbito do ensino do Inglês na Escola Luís Madureira, participou com 140 crianças no Festival Internacional de Cinema Infantil – Ulisses, no Centro Cultura Olga Cadaval, em Sintra (em 2000).

No âmbito do Estágio Pedagógico (acima referido), realizou as seguintes atividades:

- Organização do espaço literário da Semana de África realizada no Instituto Português da Juventude (IPJ) – Direção Regional de Lisboa – no decorrer do 3º período letivo de 2000/2001, com a participação das Embaixadas de Cabo Verde, Angola, Guiné Bissau, Moçambique, Zimbabwe, África do Sul, Líbia, Congo, São Tomé e Príncipe, Argélia, Tunísia e Egito, que exigiu um trabalho direto com estas delegações.

- Participação na Exposição “Poesia Portuguesa Contemporânea” com um guião de leitura das turmas 8º4ª, 9º3ª, 9º4ª e 10º1B da Escola Secundária de Gil Vicente.

- Semana Cultural da Índia, de 16 a 23 de janeiro de 2001, no âmbito do Multiculturalismo e Lusofonia, que envolveu um trabalho conjunto entre a Embaixada da Índia, a Universidade Nova de Lisboa e o Conselho Executivo da Escola Secundária de Gil Vicente em Lisboa.

- Visita de estudo ao Parque das Nações a 12 de janeiro de 2001, no âmbito do espetáculo de realidade virtual “Camões Noutra Dimensão” como sensibilização ao estudo da obra *Os Lusíadas* de leitura obrigatória da disciplina de Língua Portuguesa com as turmas 9º3ª, 9º4ª e 10º1B da Escola Secundária de Gil Vicente.

- Visita de estudo ao Castelo de Palmela e à Fortaleza de Setúbal a 12 de dezembro de 2000, no âmbito das regências com as turmas 10º1B e 11º4B.

- Visita de estudo ao Museu do Neo-Realismo em Vila Franca de Xira a 24 de novembro de 2000, no âmbito do estudo do conto “A Torre da Má Hora” e Manuel da Fonseca com as turmas 9º3ª e 9º4ª.

10. Outras Atividades

- Membro do grupo “Jovens sem Fronteiras”, ligado ao movimento “Sol sem Fronteiras”, vocacionado para o voluntariado, com quem dinamizou atividades de solidariedade com os sem-abrigo da Amadora, mobilizando mais tarde os jovens da Falagueira e São Brás.

- Membro do grupo “Animateia – Teatro Experimental da Amadora” desde 1999, donde se destaca:

- Participação na peça de teatro amador “Cristo?” de Alberto Rebêlo de Almeida, tendo representado a 19, 20, 21, 26 e 27 de junho de 2002 nos Recreios da Amadora.

- Participação na peça de teatro “Breve Sumário da História de Deus” de Gil Vicente, tendo representado nos Recreios da Amadora a 30 de novembro de 2001 e 1, 2, 6, 7 e 9 de dezembro de 1999 e numa reposição, com banda sonora original dos Delfins tocada ao vivo a 8, 9, 15 e 16 de novembro de 2001.

- Membro da Direção do Jornal *Partilhar* da Comunidade Paroquial da Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Amadora de 1992 a 2000.

- Orientadora do grupo de jovens “Origens” da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição da Amadora de 1999 a 2000.

- Catequista da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição da Amadora de 1995 a 1999.

- Contralto e guitarrista clássica do Grupo Coral *Rumo à Festa* que anima a celebração eucarística das 19 horas de domingo da Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Amadora de 1992 a 2003.

- Conhecimentos de música e autodidata na aprendizagem de instrumentos musicais como guitarra clássica, piano e órgão.