

A liderança pedagógica e os resultados dos alunos: um estudo nas unidades orgânicas públicas da ilha de São Miguel (RAA)

Dissertação de Mestrado

Hermínia Pereira Coelho Rodrigues

Mestrado em

Educação e Formação



A liderança pedagógica e os resultados dos alunos: um estudo nas unidades orgânicas públicas da ilha de São Miguel (RAA)

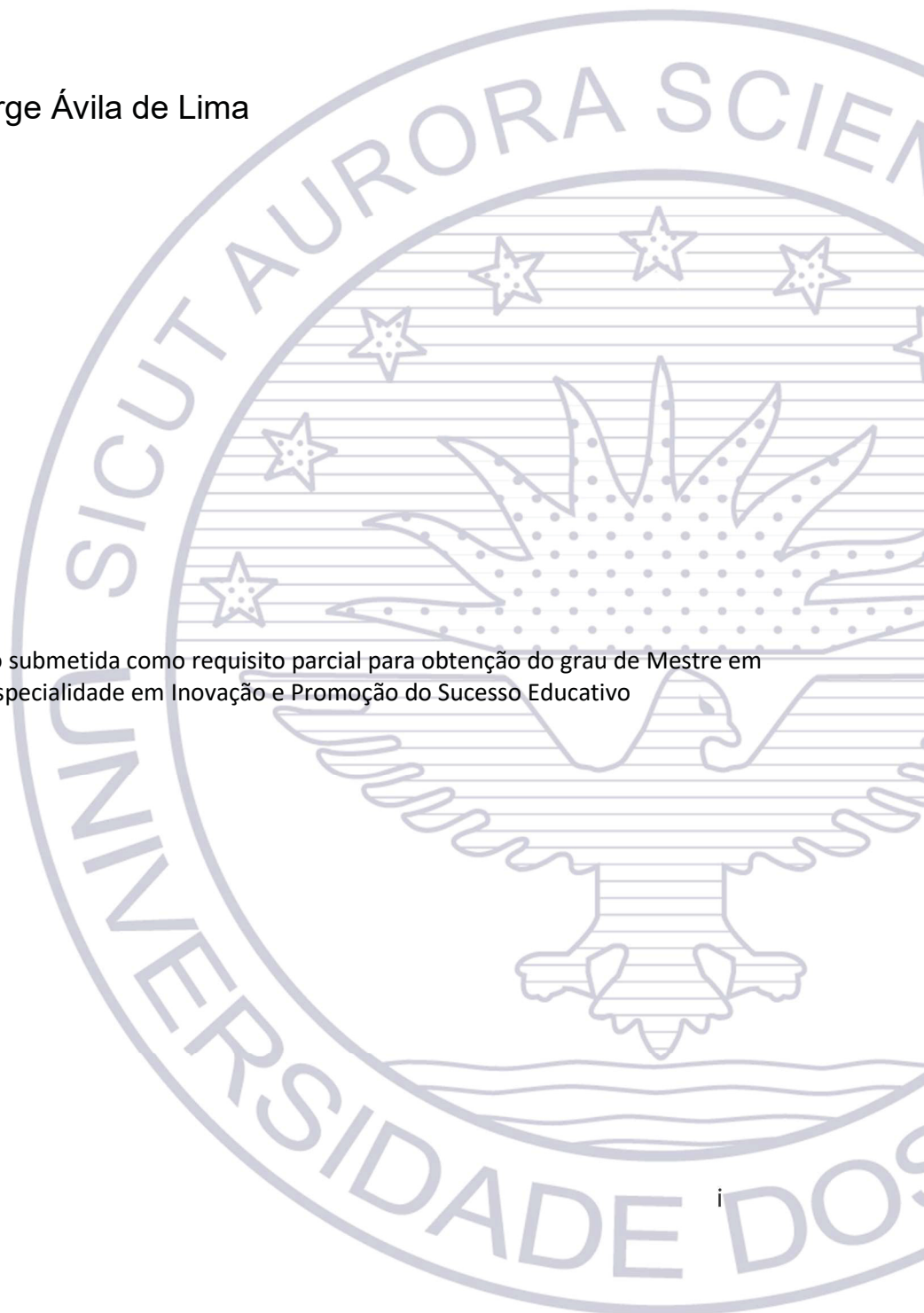
Dissertação de Mestrado

Hermínia Pereira Coelho Rodrigues

Orientador

Professor Doutor Jorge Ávila de Lima

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, Especialidade em Inovação e Promoção do Sucesso Educativo



Agradecimentos

Cumpre-me agradecer a todos os que de alguma forma contribuíram para que este trabalho chegasse ao fim.

Ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Ávila de Lima, pelo constante apoio e encorajamento ao longo deste trabalho, pela disponibilidade, por todo o conhecimento e sentido crítico que me transmitiu e que guardo com muito valor, pelo crescimento pessoal e profissional que me proporcionou.

Aos presidentes do conselho executivo e do conselho pedagógico das escolas envolvidas neste projeto, por terem aceite participar neste estudo, pela disponibilidade com me receberam e sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Aos professores da unidade orgânica alvo da realização do estudo de caso, pela sua colaboração e, de forma especial, ao presidente do conselho executivo desta escola pelo seu inestimável apoio, disponibilidade e coragem para participar neste estudo.

Aos amigos Paulo Martins, Deolinda Estêvão e José Carlos Pereira, que em circunstâncias várias foram muito importantes para a prossecução do meu trabalho e, de forma muito especial, à Odília Mancebo por me apoiar incondicionalmente, ora com palavras de incentivo, ora com sentido crítico, levando-me a exigir o melhor de mim.

Ao colega e amigo Paulo Bulhões, companheiro deste desafio, pelo seu constante apoiou e incentivo.

À minha família, em especial ao meu marido e à minha filha, fonte de toda a minha energia, motivação e coragem para levar a bom porto este meu objetivo.

Resumo

A liderança das organizações educativas tem assumido particular relevo, especialmente em estudos internacionais, por se considerar que atua como um catalisador na cultura organizacional e nas condições da escola, o que se reflete no desempenho dos alunos. A investigação empírica demonstra, a este nível, que a liderança pedagógica e distribuída dos líderes escolares pode fazer a diferença e contribuir, de forma direta ou indireta, para melhorar os resultados dos alunos.

O objetivo geral do nosso estudo foi verificar, nas unidades orgânicas do sistema de ensino público da ilha de São Miguel (Região Autónoma dos Açores), Portugal, se, na perspetiva de um conjunto de atores escolares, existe uma relação entre a liderança pedagógica e os resultados dos alunos e, em caso afirmativo, como é que ocorre. Para o efeito, optámos por uma metodologia de investigação mista, em que foram inquiridos por questionário e por entrevista os presidentes do Conselho Executivo (CE) e do Conselho Pedagógico (CP) das escolas referidas. Paralelamente, realizámos um estudo de caso numa unidade orgânica onde, para além dos presidentes do CE e do CP, foram inquiridos os professores através de um questionário. Os dados recolhidos foram, posteriormente, alvo de tratamento estatístico e de procedimentos de análise de conteúdo.

Os resultados indicam a existência de uma baixa perceção dos inquiridos relativamente ao impacto da liderança pedagógica dos presidentes do CE nos resultados dos alunos. Verificámos que estamos perante lideranças dos presidentes do CE pouco centradas na aprendizagem dos alunos. Os dirigentes escolares estão sobretudo concentrados na administração e gestão da escola, ou seja, estão mais voltados para o cumprimento de responsabilidades e para a consecução das tarefas organizacionais e mais afastados do processo de ensino e aprendizagem – pelo que o impacto da sua liderança nos resultados dos alunos parece ser diminuto. Contudo, parece existir nas escolas alvo do nosso estudo um elevado nível de distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico, bem como ao nível da tomada de decisões.

PALAVRAS-CHAVE:

liderança pedagógica, liderança distribuída, diretores escolares, PIMRS.

Abstract

The leadership of educational organizations has been particularly prominent, especially in international studies, since it is considered to act as a catalyst in organizational culture and school conditions, which is reflected in students' performance. Empirical research demonstrates at this level that the pedagogical and distributed leadership of school leaders can make a difference and contribute directly or indirectly to improving student achievement.

The main aim of our study was to verify, in the schools of the public education system of São Miguel island (Autonomous Region of the Azores), Portugal, if, from the perspective of a group of school actors, there is a relation between pedagogical leadership and student achievement and, if so, how it occurs. To that end, we opted for a methodology of mixed research, in which the presidents of the Executive Council (EC) and Pedagogical Council (PC) of the referred schools were questioned by questionnaire and by interview. At the same time, we conducted a case study in an organic unit where, in addition to the presidents of the EC and PC, the teachers were surveyed through a questionnaire. The data collected were later on subjected to statistical treatment and content analysis procedures.

The results indicate that there is a low perception among the respondents regarding the impact of the EC presidents' pedagogical leadership on student achievement. The analysis identified leadership practices of the EC presidents that are not focused on student learning. School leaders are mainly focused on school administration and management, i.e. they are more focused on fulfilling responsibilities and achieving organizational tasks and further away from the teaching and learning process – so the impact of their leadership on the results of students seems to be tiny. However, there seems to be a high level of distribution of roles and responsibilities in the pedagogical field as well as at the decision-making level in the schools where our research was conducted.

KEY WORDS:

pedagogical leadership, distributed leadership, school directors, PIMRS.

Índice Geral

Resumo	ii
Abstract	iii
Índice Geral	iv
Índice de Tabelas	ix
Índice de Gráficos	xii
Índice de Figuras	xii
Lista de abreviaturas	xii
Introdução Geral	1
Capítulo 1 – Revisão da Literatura	
1. Introdução	4
2. Liderança e gestão das organizações	5
3. Teorias gerais da liderança das organizações	6
3.1 Estilos clássicos de liderança	7
3.2 Estilos de Liderança Transformacional e Transacional	8
3.3 Os seis estilos de liderança de Goleman	9
3.4 Os sete princípios da liderança sustentável de Hargreaves e Fink	11
4. A Liderança das Organizações Escolares	12
4.1 O papel dos diretores na liderança da escola	12
4.2 O papel das lideranças intermédias na liderança da escola	14
5. Modelos conceituais relativos à liderança dos diretores escolares: liderança pedagógica e liderança distribuída	16
5.1 Liderança pedagógica	17
5.1.1 Dimensões e práticas de liderança subjacentes ao modelo	17
5.1.2 Limitações à implementação do modelo	23
5.1.3 Instrumentos para avaliar a liderança pedagógica	24
5.2 Liderança distribuída	26
5.2.1 Práticas de liderança subjacentes ao modelo	26
5.2.2 Limitações à implementação do modelo	28
5.2.3 Formas de medição da distribuição da liderança	29

6. A presença de elementos de liderança pedagógica e distribuída no modelo de gestão e administração escolar da RAA	30
7. O impacto da liderança pedagógica nos resultados dos alunos	33

Capítulo 2 – Metodologia de investigação

1. Introdução	36
2. Objetivos	37
3. Questões de pesquisa.....	37
4. Modelo de análise	38
5. Abordagem de investigação	40
6. Populações	41
6.1 Caraterização da população dos presidentes do CE	42
6.2 Caraterização da população dos presidentes do CP	42
6.3 Caracterização da UO1 do estudo de caso e da sua população	43
6.3.1 Caracterização dos presidentes do CE e do CP da UO1	43
6.3.2 Caracterização dos professores da UO1	43
7. Instrumentos de recolha de dados	45
7.1 O questionário	45
7.2 As entrevistas	47
8. Recolha dos dados	48
9. Análise dos dados	49
9.1 Dados quantitativos	49
9.2 Dados qualitativos	51
10. Cuidados éticos	52
10.1 Acesso ao terreno	53
10.2 Obtenção do consentimento informado	53
10.3 Preservação da confidencialidade e do anonimato	53

Capítulo 3 – Apresentação e análise de resultados

1. Introdução	55
2. Práticas de liderança pedagógica existentes nas escolas alvo do estudo	56
2.1 Definir a missão da escola	56
2.1.1 Estruturar os objetivos da escola	56

2.1.2 Comunicar os objetivos da escola	58
2.2 Gerir o programa de ensino.....	60
2.2.1 Supervisionar e avaliar o processo de ensino	60
2.2.2 Coordenar o currículo	62
2.2.3 Monitorizar o progresso dos alunos	64
2.3 Promover um clima positivo de aprendizagem escolar	67
2.3.1 Proteger o tempo de aprendizagem	67
2.3.2 Manter uma presença visível na escola	70
2.3.3 Fornecer incentivos aos professores	72
2.3.4 Promover o desenvolvimento profissional	74
2.3.5 Fornecer incentivos para a aprendizagem	77
2.4 Estudo de caso	78
2.5 Síntese	86
3. Entidades que desenvolvem as práticas de liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo	88
3.1 Definir a missão da escola	88
3.1.1 Estruturar os objetivos da escola	88
3.1.2 Comunicar os objetivos da escola	89
3.2 Gerir o programa de ensino	91
3.2.1 Supervisionar e avaliar o processo de ensino	91
3.2.2 Coordenar o currículo	92
3.2.3 Monitorizar o progresso dos alunos	94
3.3 Promover um clima positivo de aprendizagem escolar	95
3.3.1 Proteger o tempo de aprendizagem	95
3.3.2 Manter uma presença visível na escola	97
3.3.3 Fornecer incentivos aos professores	98
3.3.4 Promover o desenvolvimento profissional	99
3.3.5 Fornecer incentivos para a aprendizagem	100
3.4 Síntese	101
4. Diferenças encontradas nas práticas de liderança pedagógica das escolas abrangidas pelo estudo	102
4.1 Definir a missão da escola	102
4.1.1 Estruturar os objetivos da escola	102

4.1.2	Comunicar os objetivos da escola	103
4.2	Gerir o programa de ensino	103
4.2.1	Supervisionar e avaliar o processo de ensino	104
4.2.2	Coordenar o currículo	104
4.2.3	Monitorizar o progresso dos alunos	105
4.3	Promover um clima positivo de aprendizagem escolar	106
4.3.1	Proteger o tempo de aprendizagem	106
4.3.2	Manter uma presença visível na escola	106
4.3.3	Fornecer incentivos aos professores	107
4.3.4	Promover o desenvolvimento profissional	107
4.3.5	Fornecer incentivos para a aprendizagem	108
4.3.6	Síntese	108
5.	Perceção dos diferentes atores acerca do impacto das práticas de liderança pedagógica nas suas escolas nos resultados dos alunos	109
5.1	Perceção dos presidentes do CE e dos presidentes do CP	109
5.1.1	Definir a missão da escola	109
5.1.1.1	Estruturar os objetivos da escola	109
5.1.1.2	Comunicar os objetivos da escola	110
5.1.2	Gerir o programa de ensino	111
5.1.2.1	Supervisionar e avaliar o processo de ensino	111
5.1.2.2	Coordenar o currículo	113
5.1.2.3	Monitorizar o progresso dos alunos	115
5.1.3	Promover um clima positivo de aprendizagem escolar	116
5.1.3.1	Proteger o tempo de aprendizagem	116
5.1.3.2	Manter uma presença visível na escola	117
5.1.3.3	Fornecer incentivos aos professores	119
5.1.3.4	Promover o desenvolvimento profissional	120
5.1.3.5	Fornecer incentivos para a aprendizagem	122
5.2	Perceção dos professores da UO1	124
5.3	Síntese	125
6.	Nível de distribuição da liderança pedagógica nas escolas alvo do estudo	127
6.1	Nível de distribuição da liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo	127

6.1.1 Distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico.	127
6.1.2 Tomada de decisão	130
6.2 Nível de distribuição da liderança pedagógica na UO1	132
6.2.1 Distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico..	132
6.2.2 Tomada de decisão	134
6.3 Síntese	135
7. Diferenças encontradas ao nível da distribuição da liderança pedagógica nas escolas alvo do estudo	136
7.1 Distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico	136
7.2 Tomada de decisão	136
7.3 Síntese	137
Capítulo 4 – Discussão e conclusões	
1. Introdução	138
2. Discussão dos resultados e conclusões	139
3. Limitações, contributos e recomendações para futuras investigações	151
Referências Bibliográficas	153
Anexos	
Anexo 1 – Modelo de Análise	162
Anexo 2 – Guião da entrevista aos presidentes do CE	171
Anexo 3 – Guião da entrevista aos presidentes do CP	173
Anexo 4 – Formulário de consentimento informado	175
Anexo 5 – Sistema de categorias	177
Anexo 6 – Resultados obtidos para o <i>Alpha de Cronbach</i> associados às práticas de liderança pedagógica e distribuída	181
Anexo 7 – Resultados obtidos para o <i>Kappa de Cohen</i> associado à análise das codificações efetuadas pelos codificadores	183
Anexo 8 - Resultados obtidos para as dimensões e funções de liderança pedagógica	185
Anexo 9 - Resultados obtidos no que concerne à perceção dos diferentes atores sobre o impacto da liderança pedagógica na sua escola nos resultados dos alunos...	197
Anexo 10 - Resultados obtidos no que concerne à perceção dos diferentes atores sobre o impacto da liderança pedagógica na sua escola nos resultados dos alunos...	204

Anexo 11 - Comparação dos resultados obtidos no âmbito do estudo com os alcançados, por dimensão de liderança pedagógica, em diferentes países e a nível internacional	207
---	-----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Diferenças entre líder e gestor	5
Tabela 2 – Componentes da Liderança Transformacional e da Liderança Transacional	8
Tabela 3 – Dimensões e práticas de liderança eficaz	20
Tabela 4 - Resumo dos valores médios obtidos para as diferentes dimensões e funções de liderança pedagógica	86
Tabela 5 – Operacionalização do conceito de liderança	162
Tabela 6 – Operacionalização do conceito de “resultados dos alunos”	170
Tabela 7 - <i>Alfa</i> de Cronbach associado ao conjunto de itens de cada função de liderança pedagógica	181
Tabela 8 - <i>Alfa</i> de Cronbach associado ao conjunto de itens da distribuição da liderança – dados recolhidos junto dos presidentes do CE e do CP das escolas abrangidas pelo estudo	182
Tabela 9 - <i>Alfa</i> de Cronbach associado a cada conjunto de itens da distribuição da liderança – dados recolhidos junto dos professores da UO1	182
Tabela 10 – Resultados da análise das codificações efetuadas pelos codificadores, com a aplicação do <i>kappa de cohen</i> no SPSS	183
Tabela 11 – Resultados do valor de <i>kappa</i> e nível de significância estatístico obtido com o material codificado pelos codificadores	184
Tabela 12 - Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à estruturação dos objetivos da escola (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	185
Tabela 13 - Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à comunicação dos objetivos da escola (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	186
Tabela 14 - Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à supervisão e avaliação do processo de ensino (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	187

Tabela 15 - Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à coordenação do currículo (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	188
Tabela 16 - Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à monitorização do progresso dos alunos (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	189
Tabela 17 – Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à proteção do tempo de aprendizagem (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	190
Tabela 18 - Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à manutenção de uma presença visível na escola (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	191
Tabela 19 - Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas ao fornecimento de incentivos aos professores (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	192
Tabela 20 - Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas a promoção do desenvolvimento profissional (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	193
Tabela 21 - Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	194
Tabela 22 - Representações dos professores sobre as práticas de liderança pedagógica do presidente do CE da UO1 (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	195
Tabela 23 – Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à estruturação dos objetivos da escola têm uma influência significativa nos resultados dos alunos	197
Tabela 24 - Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à comunicação dos objetivos da escola têm uma influência significativa nos resultados dos alunos	197
Tabela 25 - Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à supervisão e avaliação do processo de ensino têm uma influência significativa nos resultados dos alunos	198

Tabela 26 - Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à coordenação do currículo têm uma influência significativa nos resultados dos alunos	198
Tabela 27 - Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à monitorização do progresso dos alunos têm uma influência significativa nos seus resultados	199
Tabela 28 - Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à proteção do tempo de aprendizagem têm uma influência significativa nos resultados dos alunos	199
Tabela 29 - Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à manutenção de uma presença visível na escola têm uma influência significativa nos resultados dos alunos	200
Tabela 30 - Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas ao fornecimento de incentivos aos professores têm uma influência significativa nos resultados dos alunos	200
Tabela 31 - Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à promoção do desenvolvimento profissional têm uma influência significativa nos resultados dos alunos	201
Tabela 32 - Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem têm uma influência significativa nos resultados dos alunos	201
Tabela 33 - Número e percentagem de professores da UO1 que considera que as práticas de liderança pedagógica do presidente do CE da sua escola têm uma influência significativa nos resultados dos alunos	202
Tabela 34 – Representações dos dirigentes das escolas abrangidas pelo estudo sobre o nível de distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico, concedido pelo presidente do CE dessas escolas (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	204
Tabela 35 – Representações dos dirigentes escolares sobre o nível de envolvimento dos membros da escola na tomada de decisões no domínio pedagógico (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	205

Tabela 36 – Representações dos professores sobre o nível de distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico, concedido pelo presidente do CE da UO1 (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	205
Tabela 37 - Representações dos professores sobre o nível de envolvimento dos membros da UO1 na tomada de decisões no domínio pedagógico (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)	206
Tabela 38 - Comparação das pontuações médias alcançados em vários países, a nível internacional e no presente estudo, por dimensão de liderança pedagógica	207

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos presidentes do CE por idade	42
Gráfico 2 - Distribuição dos presidentes do CP por idade	42
Gráfico 3 – Distribuição dos professores da UO1 por idade	44
Gráfico 4 - Distribuição dos professores da UO1 quanto ao tempo de serviço	45

Lista de Figuras

Figura 1 – Quatro estilos clássicos de liderança	7
Figura 2 – As dimensões de uma liderança de sucesso	21
Figura 3 – “Termómetro” da liderança distribuída	29
Figura 4 – Sistema de categorias aplicado à análise dos dados qualitativos	177

Lista de Abreviaturas

AE – Assembleia de Escola

CE – Conselho Executivo

CP – Conselho Pedagógico

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PIMRS – *Principal Instructional Management Rating Scale*

PEE – Projeto Educativo de Escola

RAA – Região Autónoma dos Açores

UO – Unidade Orgânica

1. Introdução geral

O desempenho e o rendimento escolar dos alunos são influenciados por variáveis intrínsecas e extrínsecas às organizações educativas. Segundo Leithwood *et al.* (2006), os fatores que maior efeito parecem provocar na aprendizagem dos alunos e que estão associadas à ação da escola são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança da escola. A este respeito, a pesquisa internacional tem fornecido evidências consistentes que demonstram os potenciais impactos da liderança, em particular a liderança do diretor, na organização, cultura e condições escolares e, conseqüentemente, sobre a qualidade do ensino e aprendizagem e o desempenho dos alunos (Day *et al.*, 2016). Como resultado de diversos estudos, muitos veem os diretores como contribuindo para o desempenho dos alunos através do seu impacto na escola, na organização e no clima e, em especial, nos professores e no ensino (Blase & Blase, 2000). Neste sentido, cada vez mais os líderes escolares estão a ser desafiados para desempenhar um papel mais centrado no ensino nas suas escolas, como forma de melhorar os resultados dos alunos (MacBeath & Swaffied, 2009). Contudo, levanta-se a questão de saber se os líderes atuais estão em condições de desempenhar tal desafio, pois, tal como argumentam Fevre e Robinson (2015), muitos líderes educativos ocupam-se com as tarefas administrativas e distraem-se daquela que deverá ser a sua principal ação: melhorar o ensino e a aprendizagem.

Um relatório da OCDE (2014) reforça, ainda, que, devido à sua complexidade, o trabalho da escola e, em especial, o trabalho do diretor, é cada vez mais reconhecido como um conjunto de responsabilidades que são ou devem ser mais amplamente compartilhadas. A este respeito, parece haver evidências na literatura de que a distribuição de liderança pode ter um impacto positivo no desenvolvimento e na mudança organizacional (Harris, 2008). Para uma liderança eficaz exige-se, assim, uma distribuição de tarefas e responsabilidades, onde as decisões escolares envolvam não só o diretor, mas outros atores da escola que não ocupem esse cargo formal (Hallinger, 2005).

A Região Autónoma dos Açores (RAA), contexto onde o presente estudo se desenvolve, apresenta elevados níveis de insucesso escolar, comparativamente com outras regiões do continente e de outros países da Europa (CNE, 2015). Recentemente, a Direção Regional de Educação dos Açores colocou em prática o Plano de Promoção do Sucesso Escolar (ProSucesso), nesta região, com o objetivo de promover o sucesso

educativo dos alunos, melhorar os resultados escolares e prevenir o abandono escolar. Este plano reforça a autonomia das unidades orgânicas, no domínio pedagógico, pelo que estas organizações gozam de poder de decisão quanto às medidas a aplicar, o que significa que podem pôr em prática as que considerem ser mais eficazes e adequadas às suas necessidades, sob autorização da tutela. Não obstante estes factos, as medidas legislativas a nível regional não espelham a crença dos responsáveis políticos na importância da intervenção dos líderes das escolas para a melhoria dos resultados escolares, embora tal já se verifique a nível nacional e internacional. Acresce que a temática da liderança escolar está ainda por estudar na RAA.

Neste sentido, pareceu-nos importante analisar as práticas de liderança pedagógica e distribuída que são desenvolvidas pelos dirigentes escolares e investigar as perceções de um conjunto de atores escolares sobre a relação entre esta liderança e os resultados obtidos pelos alunos, nas unidades orgânicas do sistema de ensino público da ilha de São Miguel, na RAA, Portugal. Pretende-se verificar se, e em que medida, na perspetiva destes atores, esta liderança existe e influencia os resultados dos estudantes, tendo em conta o modelo administrativo vigente nas unidades orgânicas da RAA tal como ele é interpretado e posto em prática pelos atores locais.

Para o efeito organizamos o nosso trabalho em duas partes: uma primeira, que engloba o enquadramento teórico da problemática da liderança escolar, assim como o enquadramento legal aplicável na RAA e uma segunda, com a investigação empírica, que engloba os últimos três capítulos.

No primeiro capítulo, procedemos a uma revisão da literatura, abordando o conceito de liderança e algumas das teorias gerais sobre a liderança das organizações. Posteriormente, focamo-nos na liderança das organizações escolares e nos modelos conceituais relativos à liderança dos diretores. Abordamos, também, alguns elementos de liderança pedagógica e distribuída tendo em atenção o quadro legislativo que suporta a gestão e administração das unidades orgânicas, na RAA. Por fim, centramos a nossa análise no impacto da liderança nos resultados dos alunos, tendo em conta os resultados da investigação empírica relatados na literatura sobre esta temática.

No segundo capítulo, apresentamos os objetivos da nossa investigação e as questões de pesquisa formuladas, descrevemos o processo metodológico adotado, caracterizamos os contextos do estudo e os participantes nele envolvidos, e justificamos os procedimentos e as opções metodológicas seguidas.

No terceiro capítulo, procedemos à apresentação e análise dos dados recolhidos, quer nos questionários, quer nas entrevistas, e procuramos responder às questões de pesquisa previamente formuladas.

Finalmente, no quarto e último capítulo, apresentamos a discussão dos resultados e as principais conclusões desta investigação. Fazemos ainda referência às limitações do nosso estudo, aos possíveis contributos que este pode trazer para a compreensão deste fenómeno e concluimos com algumas sugestões para possíveis estudos futuros relacionados com esta temática.

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

1. Introdução

As escolas são organizações com características próprias, que se foram construindo de acordo com os paradigmas específicos de cada época e contexto. A liderança surge como elemento fundamental para o funcionamento de qualquer organização, com vista a articular a missão, a visão e os valores da mesma (Goleman, 2016). Atualmente, defende-se que a liderança pode ter influência na melhoria das organizações, incluindo a escola (OCDE, 2014).

Associado ao conceito de liderança surge, também, o conceito de gestão. Embora claramente distintos, mas não necessariamente indissociáveis, estes conceitos são por vezes confundidos (Ferreira, Neves & Caetano, 2001). Assim, neste capítulo vamos começar por distinguir os referidos conceitos e apresentar algumas das teorias gerais sobre a liderança das organizações, nomeadamente os estilos clássicos de liderança, os estilos de liderança transformacional e transacional, os seis estilos de liderança de Goleman (2016) e os sete princípios de liderança sustentável propostos por Hargreaves e Fink (2007). Posteriormente, vamos focalizar-nos na liderança das organizações escolares, em especial na análise do papel dos diretores e das lideranças intermédias na condução do rumo destas organizações, bem como nos modelos conceituais relativos à liderança dos diretores que têm sido mais usados recentemente para estudar os efeitos destes sobre os resultados dos alunos: a liderança pedagógica e a liderança distribuída. Começaremos por fazer referência às dimensões e práticas de liderança associadas a estes modelos conceituais, a algumas das limitações que têm sido identificadas na sua implementação e aos instrumentos ou formas de as medir. Depois, atendendo ao contexto em que este estudo foi realizado, serão explicitados alguns elementos de liderança pedagógica e distribuída presentes no modelo de gestão e administração escolar da Região Autónoma dos Açores (RAA). Por fim, iremos centrar-nos na análise do impacto da liderança nos resultados dos alunos, de acordo com as evidências encontradas na literatura.

2. Liderança e gestão das organizações

A distinção entre liderança e gestão não tem sido consensual entre os autores, variando consoante os pontos de vista e critérios adotados. Assim, constata-se que para uns a liderança é um caso particular da gestão, sendo entendida como a responsabilidade do gestor pela direção e motivação dos colaboradores, através da integração das necessidades pessoais destes últimos com os objetivos organizacionais (Mintzberg, citado por Ferreira *et al.*, 2001). Para outros, a gestão é um caso particular do processo de liderar, sendo que a liderança se expressa mediante as atividades que o gestor operacionaliza, nomeadamente ao nível da tomada de decisões e nas formas de obter e fornecer informações, influenciar as pessoas e criar e manter relacionamentos (Kotter, citado por Ferreira *et al.*, 2001).

Contudo, tal como observa Jesuíno (1987), a tendência mais corrente é a que considera o conceito de gestão como sendo mais geral, envolvendo atividades como planear, organizar, dirigir e controlar, enquanto a função de liderança está mais direcionada para aspetos diretamente relacionados com as pessoas. Entende-se que o processo de liderar está associado à capacidade de influenciar um grupo de indivíduos, vulgarmente designados de liderados, embora estes, por sua vez, influenciem o comportamento do líder (Ferreira *et al.*, 2001).

A Tabela 1 resume de forma sintetizada a diferença de conteúdo que caracteriza estes conceitos, na perspetiva de Bennis e Nanus (citados por Ferreira *et al.*, 2001). Segundo a conceção dos referidos autores, as ações do líder visam fazer aquilo que se mostra necessário para impulsionar o desenvolvimento organizacional, tendo o seu enfoque nas pessoas. As ações do gestor estão, em contrapartida, mais voltadas para o cumprimento de responsabilidades e para a consecução das tarefas organizacionais mais usuais.

Tabela 1
Diferenças entre líder e gestor

Líder (faz o que é necessário)	Gestor (faz o que deve fazer)
<ul style="list-style-type: none">• Inova• É original• Faz coisas novas• Tem o seu foco nas pessoas• Inspira confiança• Perspetiva a longo prazo• Questiona o quê e o porquê• Orientado para os fins• Cria	<ul style="list-style-type: none">• Administra• É uma cópia• Gere assuntos correntes• Tem o seu foco nos sistemas e estruturas• Dirige• Perspetiva a curto prazo• Questiona o como e o quando• Orientado para os resultados• Imita

Adaptado de Ferreira *et al.* (2001, p. 395)

Bolívar (2015) também acentua que a liderança é a atividade de mobilizar e influenciar os outros, com o intuito de desenvolver entendimentos compartilhados sobre os objetivos que se pretendem alcançar. Esta influência não está confinada ao poder ou à autoridade formal, mas pode ser exercida em diferentes dimensões, nomeadamente ao nível da mobilização da organização numa determinada direção. Esta focalização também é sublinhada por Boyatzis, Goleman e McKee (2011). Estes consideram que os líderes capazes de transmitir inspiração às pessoas conseguem entusiasamá-las em torno de missões comuns e fazer com que se empenhem no trabalho. Para estes autores, uma das principais funções dos líderes é encaminhar as emoções coletivas num sentido positivo, o que pode melhorar substancialmente o desempenho organizacional. Deste modo, defendem que “cada vez mais, os melhores líderes não o são apenas em virtude da posição de poder, mas antes porque se distinguem pela arte do relacionamento, essa aptidão singular que se tornou indispensável devido à rápida mutação do ambiente” (p. 267).

Fullan (2003) refere, a propósito dos conceitos em análise, que ambos são necessários e se sobrepõem, mas destaca a liderança como “necessária para os problemas que não têm resposta fácil” (p. 14), sublinhando que “quanto mais complexa se torna a sociedade, mais sofisticada terá de ser a liderança” (p. 7).

3. Teorias gerais da liderança das organizações

Em tudo o que os líderes fazem, seja criar estratégias ou mobilizar as pessoas para a ação, o sucesso depende amplamente da forma como o fazem (Boyatzis *et al.*, 2011). Entende-se que o conjunto de atividades coordenadas que os líderes utilizam define o seu estilo de liderança. Contudo, poucos líderes têm a perceção de quão influente é o seu estilo de liderança no desempenho e bem-estar dos seus trabalhadores (Warrick, 1981). Eles podem influenciar a autoimagem, o potencial e a energia de um trabalhador, de forma positiva ou negativa, criando um clima de trabalho estimulante ou repleto de tensão e medo.

A este propósito, Boyatzis *et al.* (2011) afirmam que existe uma relação causal entre cada estilo de liderança e os efeitos do mesmo sobre o clima de trabalho e o desempenho. Neste sentido, o conhecimento dos diferentes estilos de liderança possibilita uma compreensão detalhada do modo como os líderes podem interferir no desempenho e nos resultados de uma organização (Goleman, 2016).

Nos últimos anos, a extensa literatura sobre a liderança gerou uma infinidade de estilos identificados. Apresentamos, de seguida, alguns desses estilos e os princípios da liderança sustentável propostos por Hargreaves e Fink (2007) que consideramos importantes para a mudança e desenvolvimento organizacional.

3.1 Estilos clássicos de liderança

As principais teorias sobre os estilos de liderança identificam quatro estilos clássicos, a saber: líder autocrático, líder *laissez-faire*, líder de relações humanas e líder democrático (Warrick, 1981). A Figura 1 resume as principais características destes estilos de liderança, filosofias e habilidades.

Elevada	<p>Líder de Relações Humanas</p> <p>Pouca ênfase no desempenho e grande ênfase nas pessoas. Assume que todas as pessoas são honestas, confiáveis e automotivadas, pelo que querem estar envolvidas num ambiente de trabalho participativo, o que promoverá a produtividade e o bem-estar geral. A liderança é pautada por fortes relações humanas, tomada de decisão participativa e harmonia e companheirismo no trabalho.</p>	<p>Líder Democrático</p> <p>Grande ênfase no desempenho e nas pessoas. Assume que a maioria das pessoas trabalhará arduamente para alcançar as metas estabelecidas. O líder promove um ambiente de trabalho bem organizado e desafiador, com objetivos e responsabilidades claras. Motiva e impulsiona os indivíduos e grupos a usar todo o seu potencial para atingir os objetivos pessoais e organizacionais.</p>
	<p>Laissez Faire Líder</p> <p>Pouca ênfase nas pessoas e no desempenho. Assume que as pessoas são imprevisíveis e incontroláveis e que o trabalho de um líder se resume a gerir a organização, assegurando o seu normal funcionamento. A liderança é pautada por passividade, deixando as responsabilidades a cargo do grupo e permitindo-lhe total liberdade para a distribuição de tarefas e tomada de decisões.</p>	<p>Líder Autocrático</p> <p>Elevada ênfase no desempenho e pouca ênfase nas pessoas. Assume que as pessoas são preguiçosas, irresponsáveis e pouco confiáveis. Neste sentido, controla a organização e a tomada de decisões, minimizando o envolvimento dos funcionários. A liderança é pautada, sobretudo, pelo poder.</p>
Baixa	Baixa	Elevada

Figura 1. Quatro estilos clássicos de liderança (adaptado de Warrick, 1981, p. 158)

Importa destacar que existem algumas consequências típicas associadas à adoção destes estilos de liderança. Destacam-se algumas das identificadas por Warrick (1981):

- Líder *laissez-faire*. Os funcionários tornam-se apáticos, desinteressados e ressentidos com a organização e com o seu líder. Este estilo está normalmente associado a uma menor produtividade e menor satisfação dos empregados.

- Líder autocrático. Frequentemente resulta em comportamentos hostis, absentismo e baixa produtividade, aliados a uma constante preocupação com regras e procedimentos

na tentativa de agradar ao líder. Este estilo de liderança tende a desenvolver funcionários dependentes e pouco criativos, que têm medo de assumir responsabilidades.

- Líder de relações humanas. A preocupação em manter o bem-estar das pessoas, por vezes, interfere com o desempenho e faz com que os funcionários percam o respeito pelo líder.

- Líder democrático. A alta produtividade, satisfação, cooperação e compromisso reduzem a necessidade de controlar as regras e os procedimentos formais. Desenvolve as pessoas competentes, que estão dispostas a dar o seu melhor e que procuram assumir responsabilidades.

3.2 Estilos de Liderança Transformacional e Transacional

Deve-se a Burns (1978) a introdução dos conceitos de liderança transformacional e transacional. Mais tarde, Bass (1985) desenvolveu-os e atribuiu-lhes uma descrição mais detalhada. Segundo este último autor, é através da liderança transformacional que o líder consegue mudanças importantes ao nível das atitudes e valores dos seus seguidores, bem como uma melhoria notável no seu nível de desempenho. O líder transformacional modela e eleva os valores do grupo e a sua transformação como um todo, no que concerne aos objetivos, à ambição e à forma de atuação conjunta. A liderança transacional, por sua vez, é sustentada na troca de recompensas entre o líder e os seguidores. O líder transacional clarifica os papéis e exigências e procura compatibilizar e harmonizar os objetivos dos liderados, através da troca de incentivos e estatuto por um nível de desempenho expeável.

Na Tabela 2 apresenta-se uma definição mais ampla destes estilos de liderança, baseada nos componentes propostos por Bass e Avolio (citados por Eeden, Cilliers & Deventer, 1998, p. 255) para cada um dos estilos.

Tabela 2

Componentes da Liderança Transformacional e da Liderança Transacional

Liderança transformacional

1. *Influência Idealizada.* O líder é respeitado, admirado e inspira confiança. Os seguidores identificam-se com o líder e veem nele um exemplo a seguir. Este líder cria uma visão de futuro sustentada nos seus princípios e valores.
2. *Motivação Inspiracional.* O líder revela entusiasmo e otimismo na criação de uma visão de futuro, inspirando os seus seguidores. Ele comunica, de forma clara, as metas e expeativas aos seguidores.

-
3. *Estimulação Intelectual*. O líder incentiva os seguidores para serem inovadores e criativos, valorizando a sua capacidade intelectual.
 4. *Consideração Individualizada*. O líder atende às necessidades, interesses e capacidades de cada seguidor e trabalha continuamente para elevá-los, atuando como um mentor.

Liderança transacional

1. *Recompensa Contingencial*. O líder esclarece os requisitos que são esperados dos subordinados. Apresenta as recompensas que cada um poderá receber se cumprir os objetivos e os níveis de desempenho previstos.
 2. *Gestão Ativa pela Exceção*. O líder procura prever e resolver erros e falhas. Estabelece os objetivos, especifica as normas e a importância do seu cumprimento e pune os seguidores que não estão em conformidade com o definido.
 3. *Gestão Passiva pela Exceção*. O líder atua apenas quando são detetados erros. Evita especificar acordos, esclarecer expectativas, fornecer metas e normas a serem alcançadas pelos seguidores.
-

Adaptado de Eeden, Cilliers e Deventer (1998, p. 255)

Estas modalidades são distintas, mas não mutuamente exclusivas. Ferreira *et al.* (2001) defendem que a “liderança transformacional pode entender-se como a excelência da liderança transacional no sentido de conseguir níveis de dedicação e desempenho dos colaboradores, que vão para além do que ocorreria com uma mera modalidade transacional” (p. 392). Estas modalidades podem ser usadas pelo mesmo líder em diferentes momentos e situações variadas.

3.3 Os seis estilos de liderança de Goleman

Os líderes com os melhores resultados não se baseiam num único estilo de liderança (Goleman, 2016). Eles tendem a observar atentamente as pessoas, individualmente e em grupo, por forma a decidir o estilo de liderança mais apropriado a cada momento.

Apresenta-se, de forma sumária, uma breve explicação dos seis estilos de liderança propostos por este autor.

1. *Estilo Visionário*. Os líderes visionários maximizam a adesão à missão da organização e aos objetivos gerais. Dizem para onde é que o grupo deve ir, mas sem explicar como é que se chega lá, a fim de conceder liberdade às pessoas para inovar, para experimentar e para assumir riscos controlados. Estes líderes ajudam as pessoas a perceber o que se espera delas, a dar mais significado às tarefas do dia-a-dia. O empenho global tende a ser maior quando todos

percebem que estão a trabalhar para uma missão e objetivos comuns. Estes líderes são uma fonte de inspiração para aqueles que os rodeiam.

2. *Estilo Coaching* (Conselheiro). Este estilo de liderança pauta-se por uma orientação para o desenvolvimento pessoal, ao invés de dar prioridade aos resultados imediatos. Estes líderes tendem a reservar tempo para conversas pessoais com os diferentes elementos do grupo, propiciando um clima de bom relacionamento e de elevado nível de confiança com os seus colaboradores. Eles ajudam as pessoas a identificar os seus pontos fortes e as suas vulnerabilidades, relacionando as aspirações pessoais com os objetivos organizacionais.
3. *Estilo Afiliativo* (Relacional). Os líderes afiliativos valorizam as pessoas e os sentimentos, colocam mais ênfase nas necessidades emocionais dos colaboradores e menos ênfase nas tarefas e nos objetivos. Esforçam-se por manter o bem-estar das pessoas, através da criação de fortes laços emocionais e de harmonia no seu grupo de trabalho. Neste sentido, o líder potencia a lealdade, a partilha de ideias e a flexibilidade.
4. *Estilo Democrático*. O líder democrático contacta com as pessoas, envolve-se nas questões emergentes, valoriza o contributo e escuta as opiniões de cada membro, obtendo a unanimidade das pessoas através da participação nas tomadas de decisão. O efeito sobre o clima emocional é globalmente positivo.
5. *Estilo Pressionador*. O líder pressionador dá o exemplo mostrando altos níveis de desempenho. O seu objetivo é que as pessoas façam o mesmo. Centra-se exclusivamente na obtenção de um elevado desempenho, exercendo pressão sobre os seus colaboradores para alcançarem determinados objetivos, o que acaba por dar a impressão de não se preocupar com as pessoas. Esta pressão limita a capacidade de pensamento inovador dos seus colaboradores. O clima organizacional é afetado negativamente, por uma falta de orientação clara e por baixa autoconfiança das pessoas que não compreendem o que se espera delas.
6. *Estilo Coercivo ou Dirigista*. Os líderes coercivos exigem obediência imediata às ordens e ao cumprimento de tarefas. Procuram manter um controlo rígido sobre todas as situações evitando a delegação de poderes ou responsabilidades. Neste sentido, ou não dão *feedback* às pessoas ou só referem o que fizeram de errado, nunca o que fizeram corretamente. Tendem a controlar os colaboradores através de uma supervisão próxima.

Em suma, os estilos de liderança que têm pontos fortes no que respeita à influência sobre o clima organizacional são o visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático (Goleman, 2016). Já os estilos pressionador e dirigista, quando utilizados de forma frequente, podem conduzir a resultados desastrosos, causando graves danos no clima organizacional.

3.4 Os sete princípios da liderança sustentável de Hargreaves e Fink

Hargreaves e Fink (2007) propõem sete princípios para uma liderança sustentável, que apelam a uma liderança justa e moral que beneficia a todos, no presente e no futuro. Segundo estes autores, uma mudança sustentável depende de uma liderança bem-sucedida. Apresentam-se, de seguida, os princípios propostos pelos autores para a consecução deste propósito.

1. *Profundidade*. Quer a liderança, quer a mudança sustentável devem assentar num forte sentido de propósito – a obtenção de uma aprendizagem significativa e duradoura. Assim, compete aos líderes sustentar este tipo de aprendizagem, tendo-a como foco principal do seu trabalho, num contexto de empenhamento para com os outros e de relações de cuidado permanente.
2. *Durabilidade*. A liderança sustentável é uma liderança que perdura. Ao longo do tempo, esta liderança deve preservar os aspetos mais valiosos, ano após ano, líder após líder. É, assim, essencial garantir o desenvolvimento contínuo da organização através de sucessões bem-sucedidas, o que implica um envolvimento maior das pessoas nos processos de liderança.
3. *Amplitude*. Está relacionado com a distribuição da liderança. Para os autores, uma liderança sustentável é “uma liderança que se expande – uma responsabilidade distribuída e partilhada que é recebida tanto quanto é dada” (p. 126). Esta liderança emerge a partir de indivíduos e de grupos que tomam a iniciativa de inspirar os outros.
4. *Justiça*. A liderança sustentável é, em última instância, uma questão de justiça social. Este tipo de liderança não provoca danos nas organizações circundantes nem na comunidade local. Preocupa-se com o seu impacto e responsabiliza-se por ele.
5. *Diversidade*. Este princípio assenta no pressuposto de que a sustentabilidade exige diversidade. As organizações fortes promovem a diversidade e evitam a

padronização. A liderança sustentável encara a diversidade como uma riqueza, aprende com ela e procura estabelecer redes coesas entre os seus mais variados elementos com vista ao progresso.

6. *Disponibilidade de recursos*. Este princípio assenta no pressuposto de que para existir uma melhoria sustentável é imprescindível haver energia, o que implica evitar o esgotamento dos recursos materiais e humanos das organizações. Neste sentido, uma liderança sustentável deve pautar-se por contenção e renovação.
7. *Conservação*. Este princípio da liderança sustentável alude a que o desenvolvimento sustentável exige que se aprenda com o passado, no sentido de construir um futuro melhor. Para tal, é essencial respeitar, proteger, preservar e renovar tudo o que existe de valioso no passado.

Hargreaves e Fink (2007) consideram que a liderança e a melhoria sustentável assentam na implementação dos sete princípios descritos. Assim, defendem que “a sustentabilidade é uma refeição, não um menu. Não é possível escolher de entre uma lista: todos os princípios formam um conjunto” (p. 303).

4. Liderança das Organizações Escolares

Podemos considerar que genericamente as organizações são grupos de indivíduos que, partilhando objetivos comuns, procuram alcançar as metas estabelecidas.

A escola é uma organização com especificidades próprias. A forma como o trabalho é coordenado define parte da sua especificidade. A sua orgânica de funcionamento assenta, na generalidade dos casos, sobre uma estrutura formal constituída por uma direção e vários órgãos de coordenação intermédia, aos quais estão associadas várias competências em diversos domínios. Contudo, todas as escolas, onde quer que funcionem, perseguem o mesmo objetivo: a promoção de sucesso educativo para todos os seus alunos. Neste sentido, importa perceber que importância tem sido atribuída à direção das escolas, em especial ao papel do diretor na liderança da escola e às estruturas de coordenação intermédia, na persecução do sucesso dos alunos e no desenvolvimento organizacional da escola.

4.1 O papel dos diretores na liderança da escola

A importância do papel do diretor da escola na promoção do sucesso dos alunos foi destacada no movimento das escolas eficazes (Lima, 2008b). Este movimento de

pesquisa surgiu, numa fase inicial, no mundo anglo-saxónico, em particular nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, e visou compreender de que forma os processos que ocorriam no interior das instituições influenciavam os resultados educativos dos alunos. Os diversos estudos empreendidos, desde o final dos anos 70, destacaram a importância da liderança de topo, em especial o papel do diretor escolar na produção dos resultados dos alunos (Sammons, Hillman & Mortimore, citados por Lima, 2011). Estes estudos sugerem que a eficácia da escola está associada à existência de uma liderança forte por parte do diretor, que operacionaliza um conjunto de estratégias focalizadas na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos (nomeadamente, ao nível do currículo, das estratégias de ensino e da monitorização do progresso dos estudantes) e no apoio ao desenvolvimento profissional dos professores.

Desde então, muitos veem os diretores como contribuindo para o desempenho dos alunos através do seu impacto na escola, na organização e no clima e, em especial, sobre os professores e o ensino (Blase & Blase, 2000). Estudos realizados nas últimas duas décadas têm fornecido evidências consistentes que demonstram os potenciais impactos da liderança, em particular da liderança do diretor (por exemplo, Gurr, Drysdale & Mulford, 2007; Silins & Mulford, 2002a). Um relatório da OCDE (2014) reforça, igualmente, esta ideia ao afirmar que estes responsáveis educativos influenciam o clima e a organização da sua escola e as condições em que o pessoal trabalha, especialmente os professores, o que tem implicações no desempenho dos alunos.

Para atender às necessidades educacionais do século XXI, os diretores das escolas devem desempenhar um papel mais dinâmico e serem mais do que simples administradores de regras e regulamentos com direção exclusivamente vertical (OCDE, 2009). A eficácia dos professores depende das suas capacidades, mas, também, da sua motivação, aspirações, empenho e bem-estar, bem como do ambiente interno e externo da escola. A criação de condições favoráveis ao desenvolvimento de um ambiente propício para um trabalho eficaz dos professores depende, em parte, da liderança da escola e do seu diretor. Este pode influenciar diretamente a forma como os professores pensam, planeiam e conduzem as suas práticas de ensino e aprendizagem, o que indiretamente influencia os resultados dos alunos (Day *et al.*, 2010). Estes autores reforçam que os diretores das escolas são vistos como a principal fonte de liderança pelos seus colaboradores, encarregados de educação e comunidade em geral. É através dos seus valores, inteligência estratégica e práticas de liderança que os diretores bem-sucedidos procuram dar resposta às necessidades individuais e organizacionais e

colocam as necessidades dos alunos em primeiro lugar. Também Timperley (2005) argumenta que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores dependem do apoio sistemático dos diretores e da sua presença próxima no ambiente de trabalho diário.

Mas será que os líderes escolares atuais estão à altura de desempenhar este desafio? Timperley (2005) argumenta que criar um contexto de aprendizagem profissional dentro da escola que, simultaneamente, atente ao conhecimento, às competências e às expectativas é uma tarefa exigente para o líder mais competente e experiente, especialmente quando este empreendimento está concentrado numa única figura – o diretor. Neste sentido, é importante compreender o papel que tem sido atribuído aos líderes intermédios nas escolas pois, como veremos mais à frente, a distribuição de responsabilidades e papéis pelos diferentes elementos da organização pode ter efeitos positivos no desenvolvimento da mesma e, indiretamente, nos resultados dos alunos.

Contudo, não podemos ignorar que os domínios de atuação dos diretores das escolas em diversos países, em especial nos países anglo-saxónicos, são mais abrangentes do que no caso português. O contexto nacional, e em especial o Regional, exige algumas adaptações de interpretação, pelo que as perspetivas dos autores referenciados poderão não ser tão animadoras quanto ao impacto destes líderes no desenvolvimento organizacional e, por conseguinte, no desempenho dos alunos. Porém, existem aspetos e resultados transversais aos diferentes contextos e que se afiguram, portanto, relevantes para uma reflexão.

4.2 O papel das lideranças intermédias na liderança da escola

No seguimento dos estudos empreendidos no âmbito da eficácia das escolas, Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2011) identificaram o envolvimento da generalidade dos professores da escola na tomada de decisões como uma das características associadas às lideranças de sucesso. Estes autores sublinham que a partilha de responsabilidades de liderança com os membros da equipa da direção da escola está associada à existência de uma cultura colaborativa na instituição. Eles argumentam que esta abordagem participativa nas decisões tomadas é ainda mais relevante em escolas de maior dimensão e complexidade, concretizando-se através da criação de lideranças intermédias.

A nível internacional, o papel-chave das lideranças intermédias tem sido reconhecido nas últimas décadas. Brown e Rutherford (1998) defendem que os gestores intermédios são “a chave do desenvolvimento de departamentos e escolas de sucesso” (p. 75), destacando que os departamentos curriculares são o contexto mais significativo para se conseguir um impacto relevante na melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas.

A este respeito, muitos consideram que a intervenção dos coordenadores de departamento na liderança e gestão da escola pode ser particularmente relevante (Lima, 2011), nomeadamente em relação à mudança e reestruturação destas organizações e na manutenção da natureza e da qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos, embora as formas como o fazem estejam condicionadas pelas circunstâncias em que trabalham (Bennett *et al.*, 2003). O principal papel dos coordenadores de departamento deve ser apoiar os professores, partilhando experiências, conhecimentos e problemas de ensino comuns, na procura constante da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Brown & Rutherford, 1999). Segundo estes autores, estes líderes desempenham um papel crucial na interpretação e comunicação dos objetivos e das prioridades da escola à restante equipa departamental. A responsabilidade pelo estabelecimento desta ligação é decisiva para que todos trabalhem no mesmo sentido, segundo uma estratégia concertada para alcançar os propósitos da escola. A este respeito, Dinham (citado por Melo, Leal & Lima, 2011) verificou que nas escolas onde os alunos obtinham resultados excecionais nos exames, existiam estruturas departamentais cujos coordenadores formavam e lideravam equipas de docentes que se concentravam no que era mais significativo para a melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

A ideia anterior parece, assim, sugerir a necessidade de líderes que possuam formação, qualidades de liderança e comunicação para mobilizar os professores e restante comunidade educativa para a consecução das difíceis tarefas que as organizações escolares contemporâneas requerem (Melo *et al.*, 2011). É imprescindível que os coordenadores de departamento sejam líderes fortes, o que implica colaborar profissionalmente com os colegas e conseguir que estes colegas colaborem entre si (Lima, 2008a). Todavia, este autor observou, no âmbito de um estudo realizado na RAA, que os coordenadores exerciam pouca liderança. Também Melo *et al.* (2011) concluíram, num estudo sobre os coordenadores de departamento do 1.º ciclo do ensino básico, que estes parecem “agir sobretudo no domínio das atividades burocráticas e de

controle (por exemplo, preparação de reuniões e produção e organização de documentação do departamento), mais do que ao nível da liderança e dinamização dos colegas” (p. 74). Esta baixa eficácia por parte destes líderes no desenvolvimento de verdadeiras comunidades de aprendizagem justifica uma reflexão sobre o papel das lideranças de topo na promoção da liderança docente (Lima, 2008a).

5. Modelos conceituais relativos à liderança dos diretores escolares: liderança pedagógica e liderança distribuída

A literatura dá conta da existência de vários modelos conceituais relativos à liderança dos diretores escolares. Vamos referir dois dos mais importantes: o modelo da liderança pedagógica (vulgarmente designado na literatura de liderança instrucional – *instructional leadership*) e o modelo da liderança distribuída.

Os modelos de liderança pedagógica surgiram no início dos anos 80, na sequência das investigações empreendidas pelo movimento das escolas eficazes. Desde então, têm surgido inúmeras definições daquilo que se entende por liderança pedagógica, sendo que mais recentemente a noção tem vindo a adquirir maior precisão através da especificação e categorização dos comportamentos e práticas de liderança que se esperam por parte destes líderes (Lima, 2011). Esta liderança está focalizada na definição de valores e objetivos educacionais, em torno de um projeto organizacional comum, na gestão dos processos de ensino e aprendizagem e na criação de comunidades de desenvolvimento profissional na escola (Silva & Lima, 2011). Diversos estudos têm destacado a importância desta liderança, por parte dos diretores das escolas, para incrementar a qualidade das aprendizagens dos alunos (por exemplo, Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Os modelos da liderança distribuída, também, têm sido alvo de análise e discussão por vários autores. Pressupõem uma liderança amplamente difundida entre os elementos da organização e onde todos são encorajados a assumir responsabilidades (Brown & Rutherford, 1999). Segundo Harris (2008a), este modelo tem emergido como uma prática poderosa por duas razões: primeiro, tem o potencial de libertar as escolas da atual rigidez e inflexibilidade das estruturas de liderança existentes e, em segundo lugar, tem o potencial de estabelecer uma ligação entre a prática de liderança e o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Vamos, assim, apresentar algumas das práticas de liderança subjacentes a estes modelos, as limitações que têm sido identificadas na sua implementação e as formas como essas práticas podem ser avaliadas ou medidas.

5.1 Liderança pedagógica

5.1.1 Dimensões e práticas de liderança subjacentes ao modelo

O modelo de liderança instrucional que tem sido usado com maior frequência em investigações empíricas é o proposto por Hallinger e Murphy (citado por Hallinger, 2005). O modelo propõe três dimensões para o papel da liderança instrucional: definir a missão da escola, gerir o programa de ensino e promover um clima positivo de aprendizagem escolar. Estas três dimensões são delineadas em dez funções de liderança instrucional, que se explicitam de seguida.

- 1) Definir a missão da escola. Esta dimensão diz respeito ao papel do diretor na determinação dos objetivos da escola. Integra duas funções:
 - (a) enquadrar os objetivos da escola;
 - (b) comunicar os objetivos da escola.

A função do diretor é garantir que a escola tem metas claras e mensuráveis, focadas nos progressos académicos dos alunos. É responsabilidade do diretor comunicar os objetivos a toda a comunidade escolar, para que estes sejam amplamente conhecidos, apoiados e integrados na prática diária.

- 2) Gerir o programa de ensino. Esta dimensão centra-se na coordenação e no controle do ensino e do currículo. Divide-se em três funções:
 - (a) supervisão e avaliação do ensino;
 - (b) coordenação do currículo;
 - (c) monitorização do progresso dos alunos.

Esta dimensão exige que o diretor se envolva ativamente na supervisão e monitorização do ensino e da aprendizagem na escola.

- 3) Promover um clima de aprendizagem escolar positivo. Esta dimensão inclui cinco funções:
 - (a) proteger o tempo de aprendizagem;
 - (b) promover o desenvolvimento profissional;
 - (c) ser uma presença visível na escola;
 - (d) fornecer incentivos para a aprendizagem;

(e) fornecer incentivos aos professores.

Na perspectiva de Hallinger (2005), as dimensões (1) e (3), associadas à missão e ao clima da organização, são aquelas que na prática têm maior ênfase no trabalho dos diretores. A dimensão (2) enfrenta algumas limitações, no que concerne à supervisão dos processos de ensino e aprendizagem ao nível da sala de aula.

Blase e Blase (2000), também, dedicaram particular atenção ao modelo de liderança instrucional num estudo, que envolveu mais de 800 docentes norte-americanos, no qual os participantes responderam a um questionário onde lhes era pedido que identificassem e descrevessem as características dos diretores escolares que influenciavam positivamente o seu ensino na sala de aula. Os resultados apontam para duas linhas diretrizes, que são discriminadas abaixo, associadas à promoção de uma liderança eficaz no domínio do ensino: (1) diálogo com os professores para promover a reflexão e (2) promoção do desenvolvimento profissional dos docentes.

- (1) Diálogo com os professores para promover a reflexão. De acordo com este tema, os diretores eficazes valorizam o diálogo que promove a reflexão dos professores sobre as suas práticas de ensino e sobre as suas aprendizagens. Este diálogo assenta em cinco estratégias principais:
 - (a) fazer sugestões – informalmente, nas interações do dia a dia ou em reuniões pós-observação;
 - (b) dar *feedback* – os diretores eficazes envolviam-se com os professores em práticas discursivas reflexivas, auxiliando na resolução dos problemas e promovendo a confiança e autoestima dos professores;
 - (c) agir enquanto modelo de boas práticas de ensino – os diretores demonstravam técnicas de ensino em reuniões com os professores e em contexto de sala de aula.
 - (d) Utilizar a inquirição e solicitar conselhos e opiniões – estes diretores usavam, frequentemente, uma abordagem de questionamento junto dos docentes sobre assuntos relacionados com o ensino levando-os a refletir sobre as suas práticas;
 - (e) fazer elogios – os diretores eficazes faziam elogios aos professores relacionados com aspetos específicos do ensino, reforçando a motivação, a autoestima e a eficácia dos mesmos.

- (2) Promoção do desenvolvimento profissional dos docentes. Os diretores eficazes utilizavam seis estratégias no âmbito deste tema, a saber:
- (a) enfatizar o estudo do ensino e da aprendizagem – estes diretores proporcionavam oportunidades de desenvolvimento aos docentes, de acordo com as suas necessidades;
 - (b) apoiar os esforços de colaboração entre os educadores – os diretores eficazes reconheciam que as redes colaborativas entre os educadores eram essenciais para um ensino de aprendizagem de qualidade;
 - (c) desenvolver relacionamentos de *coaching* entre os educadores – os diretores incentivavam ativamente os seus professores a tornarem-se *coaches* de outros pares;
 - (d) incentivar e apoiar a redefinição de programas – os diretores eficazes encorajavam os professores a repensarem e redesenharem os seus programas de ensino;
 - (e) aplicar os princípios da educação e aprendizagem de adultos em todas as fases da formação dos docentes – estes diretores criavam culturas de colaboração, pesquisa, aprendizagem ao longo da vida e reflexão;
 - (f) implementar a investigação-ação como forma de sustentar as tomadas de decisão sobre o ensino – os diretores encetavam esforços para implementar a prática de investigação-ação nas suas escolas.

Os autores concluem que os diretores eficazes tendem a usar uma ampla gama das estratégias enumeradas e que as mesmas têm fortes efeitos de melhoria ao nível emocional, cognitivo e comportamental dos professores.

Leithwood *et al.* (2006) também identificaram quatro conjuntos de práticas de liderança que têm impacto na aprendizagem dos alunos:

1. Estabelecer uma visão e direção. Esta categoria de práticas visa motivar as pessoas, através do estabelecimento de uma visão compartilhada e de objetivos claros que estimulem as pessoas para o trabalho.
2. Compreender e desenvolver a equipa de trabalho. As práticas desta categoria visam, essencialmente, desenvolver profissionalmente as pessoas através de apoio ou incentivos, capacitando-as para responder melhor às situações.
3. Redesenhar a organização. Esta categoria de práticas tem como objetivo estabelecer condições de trabalho que atendam às motivações, compromissos e

capacidades das pessoas. As práticas passam por promover o trabalho colaborativo, reestruturar a organização, mudar a cultura da escola e melhorar as relações com a comunidade.

4. Gerir os programas de ensino e aprendizagem. Esta categoria de práticas também visa criar condições de trabalho produtivas. As práticas específicas são a supervisão e avaliação do ensino, a coordenação do currículo, a monitorização dos progressos dos estudantes e a proteção do tempo de aula.

Por sua vez, Robinson *et al.* (2008) definem cinco dimensões da liderança decorrentes de uma metaanálise de onze estudos que mediram a relação entre o tipo de liderança e os resultados dos alunos. A Tabela 3 mostra a convergência das dimensões propostas pelas autoras e por Leithwood *et al.* (2006).

As autoras argumentam que as dimensões que maior incidência têm na aprendizagem dos alunos estão associadas à promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento dos professores, bem como ao planeamento, coordenação e avaliação do ensino e do currículo. Isto sugere que quanto mais os líderes estiverem próximos dos processos de ensino e aprendizagem, mais eles serão suscetíveis de fazer a diferença para os estudantes (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009).

Tabela 3
Dimensões e práticas de liderança eficaz

Práticas de Liderança para a aprendizagem (Leithwood <i>et al.</i> , 2006)	Dimensões de uma liderança eficaz (Robinson <i>et al.</i> , 2008)
- Estabelecer uma direção (visão, expectativas e metas para o grupo de trabalho)	- Estabelecer metas e expectativas
- Compreender e desenvolver a equipa de trabalho	- Gerir os recursos de forma estratégica
- Redesenhar a organização	- Planear, coordenar e avaliar o ensino e o currículo
- Gerir os programas de ensino e aprendizagem	- Promover e participar na aprendizagem e desenvolvimento de professores
	- Garantir um ambiente de ordem e apoio

Adaptado de Bolívar (2015, p. 20)

Day *et al.* (2010) ampliam para oito as dimensões chave da liderança bem-sucedida, sustentados nos resultados de um estudo de impacto de larga escala realizado no Reino Unido, no qual analisaram o impacto da liderança nos resultados dos alunos. Essas dimensões centram-se na aprendizagem, no bem-estar e no desempenho dos alunos. A Figura 2 ilustra estas dimensões da liderança de sucesso.

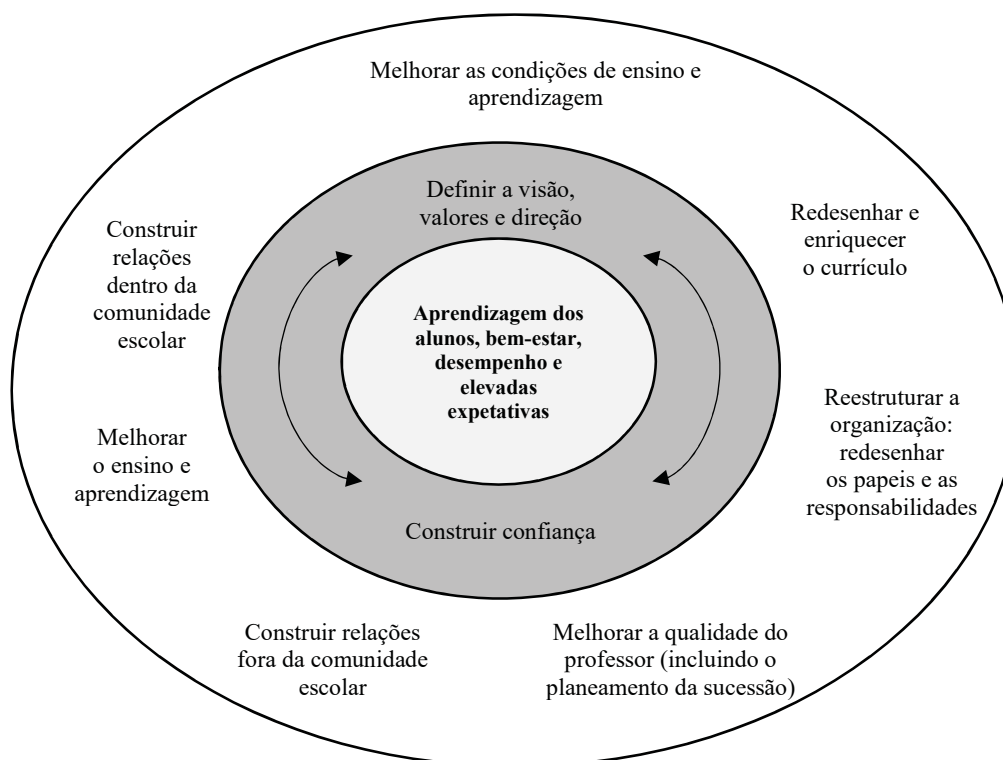


Figura 2. As dimensões de uma liderança de sucesso

Adaptado de Day *et al.* (2010)

O círculo interno ilustra o foco principal da atenção dos diretores bem-sucedidos, o anel interno as suas estratégias principais e no anel externo estão as ações que as operacionalizam. A construção da confiança é uma estratégia intrínseca a todas as ações descritas no anel externo.

Descrevem-se, de seguida, as oito dimensões-chave da liderança bem-sucedida propostas por estes autores.

- (1) Definir a visão, valores e direção. Os diretores bem-sucedidos tiveram uma visão e um conjunto de valores fortes e claros para a escola, o que influenciou as suas ações e a dos professores, permitindo estabelecer um rumo claro e um propósito para a escola. A visão, os valores e a direção foram amplamente compartilhados, compreendidos e apoiados por todos.
- (2) Melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Todos os diretores identificaram a necessidade de melhorar as condições do ensino e da aprendizagem. A sua aposta passou por melhorar os edifícios escolares e as instalações, otimizando a qualidade do ensino e da aprendizagem e contribuindo para o bem-estar e realização de todos.

- (3) Reestruturar a organização: redesenhar papéis e responsabilidades. Os diretores reorganizaram progressivamente as estruturas organizacionais, atribuindo responsabilidades e papéis aos professores de forma a promover um maior envolvimento o que, por sua vez, proporcionou maiores oportunidades para a aprendizagem dos alunos. As funções e responsabilidades foram claras para todos e a sua alocação teve em conta as suas capacidades individuais.
- (4) Melhorar o ensino e a aprendizagem. Todas as escolas estavam continuamente à procura de melhorar o ensino, a aprendizagem e o desempenho dos seus alunos. Para tal, os diretores forneceram um ambiente seguro para que os professores investissem em metodologias e estratégias que poderiam ser mais eficazes. Este investimento contribuiu para melhorar o seu sentido de autoeficácia o que, por sua vez, teve um impacto positivo na forma como interagiam com os alunos e os restantes pares.
- (5) Redesenhar e enriquecer o currículo. Todos os diretores se concentraram neste domínio para aprofundar e ampliar o envolvimento e melhorar o desempenho. Para estes líderes, o desempenho académico e o desempenho pessoal e social assumiram a mesma importância, pelo que procuraram adaptar o currículo para ampliar as oportunidades de aprendizagem. Houve, também, ênfase na promoção de atividades extracurriculares, que se desenvolviam após o horário escolar e durante as férias escolares.
- (6) Melhorar a qualidade do professor (incluindo o planeamento da sucessão). Os diretores disponibilizaram uma grande variedade de oportunidades profissionais, com vista à aprendizagem e desenvolvimento dos professores, como forma de sustentar a motivação e o compromisso. O planeamento da sucessão foi, também, uma característica de todas as escolas.
- (7) Construir relações dentro da comunidade escolar. Os líderes desenvolveram e sustentaram relacionamentos positivos com todos, demonstrando preocupação com o bem-estar pessoal e profissional de cada um. Promoveram, assim, uma cultura de valorização, envolvimento e lealdade.
- (8) Construir relações fora da comunidade escolar. Para todos os diretores, construir e melhorar a imagem da escola e aumentar o envolvimento com a comunidade eram aspetos essenciais para alcançar o sucesso a longo prazo.

Neste sentido, o exercício da liderança eficaz dirige a sua ação para alcançar o compromisso e o envolvimento de todos, redesenhando os contextos de trabalho com vista a aumentar a capacidade de melhoria da escola.

5.1.2 Limitações à implementação do modelo

Apesar dos inegáveis contributos fornecidos por este modelo para compreender quais deverão ser as ações do diretor para promover a melhoria dos resultados dos alunos, têm sido apontadas algumas limitações à sua implementação. A este respeito Fevre e Robinson (2015) alertam que uma coisa é saber a importância da liderança instrucional, outra é liderar num contexto escolar onde as normas e as rotinas estabelecidas são contrárias a esse tipo de trabalho de liderança. O conhecimento dos líderes, por vezes, não é suficiente para implementar as mudanças que se revelam necessárias. As capacidades relacionais dos líderes são essenciais para construir uma cultura de confiança necessária para melhorar o ensino e a aprendizagem (Fevre & Robinson, 2015). A sua eficácia é muitas vezes explicada por uma pequena quantidade de traços pessoais (Day *et al.*, 2010). De acordo com estes autores, os diretores bem-sucedidos compartilham certos atributos e possuem valores nucleares comuns: têm um forte sentido de responsabilidade moral e defendem a igualdade de oportunidades; acreditam que cada aluno merece as mesmas oportunidades de sucesso; demonstram respeito e valorizam todas as pessoas da escola; evidenciam paixão pela aprendizagem e pelo desempenho; e demonstram um forte sentido de compromisso com os alunos e os restantes atores educativos. Os autores acima referidos concluem que os líderes bem-sucedidos são de mente aberta e estão sempre prontos para aprender com os outros.

Ainda no que concerne às limitações, importa referir que o papel do diretor escolar não poderá estar confinado à liderança no âmbito do ensino, pois essa focalização exclusiva pode ser disfuncional, quer para o próprio diretor, quer para a organização escolar (Lima, 2011).

As circunstâncias contextuais de cada escola são também um fator condicionante das ações de liderança. As diferenças de contexto afetam a natureza, a direção e o ritmo dessas ações (Day *et al.*, 2010). Os autores sublinham que a seleção e combinação de práticas de liderança depende do contexto, sendo as escolas associadas a meios socioeconómicos desfavorecidos aquelas em que os diretores têm de encetar um maior esforço para alcançar melhorias, nomeadamente nos domínios relacionados com o

comportamento dos alunos, a motivação, o envolvimento e a cultura escolar. Estes autores sugerem que as ações de liderança empreendidas pelos diretores dependem da sua experiência, do tempo no exercício do cargo e das suas perceções sobre a necessidade de mudança da escola, sublinhando que as melhorias em apenas uma ou duas áreas não são suficientes para alcançar melhorias sustentáveis nos resultados dos alunos.

Acresce que em escolas pequenas é mais fácil um envolvimento direto do diretor no trabalho que é realizado nas salas de aula, ao passo que em escolas de grande dimensão ou nos agrupamentos de escolas esta tarefa é mais difícil dado que, por vezes, o diretor pode até não estar fisicamente localizado nas escolas pertencentes ao agrupamento (Lima, 2011). Hallinger (2005) vai ao encontro desta ideia ao sublinhar que a prática da liderança instrutiva requer uma adaptação substancial nas escolas secundárias, por serem organizações maiores e mais complexas. Contudo, é importante notar que, especialmente nas escolas secundárias, mas não só, o desempenho deste papel por parte do diretor pode conduzir à supervisão, pelo diretor, de docentes com maiores conhecimentos do que ele no que respeita às questões da sala de aula (Lima, 2011). Por vezes, quer os professores, quer os diretores sentem-se desconfortáveis quanto ao envolvimento destes últimos nas práticas da sala de aula, sendo que a falta de tempo e a falta de competências adequadas são identificadas como razões para a falta de orientação dos diretores quanto às práticas de ensino (Salo, Nylund & Stjernström, 2015; Fevre & Robinson, 2015). Embora a maioria dos diretores tenha formação na área do ensino e transfira as suas experiências de ensino para as tarefas de liderança, raramente intervêm nas práticas da sala de aula (Salo *et al.*, 2015). Em vez disso, estão mais inclinados a estabelecer condições e pré-requisitos para um ensino eficaz, construindo quadros de referência profissionais e uma infraestrutura educacional que permita aos professores desenvolverem as suas práticas de ensino. Hallinger (2005) argumenta que a maioria dos estudos sugere que os efeitos dos diretores sobre o ensino na sala de aula operam através da cultura da escola e pela modelagem, ao invés da supervisão direta e da avaliação do ensino.

5.1.3 Instrumentos para avaliar a liderança pedagógica

São necessários instrumentos sólidos para avaliar o desempenho e as práticas de liderança eficazes das escolas. A literatura dá conta da existência de vários instrumentos

de avaliação para medir a liderança pedagógica. Vamos referir dois dos mais importantes: o “Principal Instructional Management Rating Scale” (PIMRS) e o “Vanderbilt Assessment of Leadership in Education” (VAL-ED).

O instrumento mais utilizado para o estudo da liderança é o PIMRS, que se baseia no quadro conceitual desenvolvido por Hallinger e Murphy, em 1985. Apesar de ter sido formulado há três décadas atrás, ele atende a todas as dimensões e aspetos considerados revelantes na atualidade (Bolívar, 2015). Este instrumento tem sido amplamente usado em vários estudos a nível internacional (por exemplo, Hao, 2016; Hallinger, Taraseina & Miller, 1994), bem como adaptado e validado em diversas línguas e contextos.

O modelo subjacente ao PIMRS é composto por três dimensões e dez funções de liderança instrucional – tal como descrito no ponto 5.1.1 –, e emprega cinco itens para medir cada uma dessas funções. Os 50 itens do questionário estão associados à medição de comportamentos e práticas do trabalho do diretor enquanto líder pedagógico e são avaliados através de uma escala de Likert com cinco níveis de frequência: (1) quase nunca, (2) raramente, (3) às vezes, (4) frequentemente e (5) quase sempre. O PIMRS é composto por quatro formulários diferentes: dois para professores – versão completa e versão curta –, um para diretores e outro para supervisores.

O outro instrumento de avaliação, o VAL-ED, mede a eficácia das ações de liderança mais importantes que influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Foi desenvolvido por académicos das universidades de Vanderbilt e da Pensilvânia, nos Estados Unidos da América, e tem sido amplamente usado em investigações (por exemplo, Botía, Rodríguez & Garnica, 2017).

O quadro conceitual subjacente ao VAL-ED centra-se em duas dimensões principais das práticas de liderança: os componentes básicos e os processos chave. A primeira dimensão está relacionada com as condições escolares que apoiam a aprendizagem dos alunos e que propiciam uma melhor qualidade do ensino, nomeadamente: objetivos de aprendizagem elevados; currículo rigoroso; qualidade do ensino; cultura de aprendizagem e trabalho profissional; relacionamento com a comunidade e responsabilidade pelos resultados. A segunda dimensão corresponde aos processos chave que a liderança operacionaliza e que visam influenciar os membros da organização escolar. De entre esses processos destacam-se os seguintes: planeamento de procedimentos para melhorar a qualidade do ensino; implementação e realização de atividades para alcançar altos padrões de desempenho do aluno; desenvolvimento de condições favoráveis para a aprendizagem académica e social, garantindo os recursos

financeiros, políticos, tecnológicos e humanos necessários; promoção e defesa das necessidades dos alunos, dentro e fora da escola; desenvolvimento de sistemas de comunicação entre os membros da escola e entre a escola e a sua comunidade/contexto; e monitorização dos desempenhos para orientar as ações de tomada de decisão e de melhoria contínua.

Os componentes básicos e os processos-chave são avaliados por diretores, professores e supervisores, tendo o instrumento um total de 72 itens (considerando subescalas). Para cada item do questionário é aferido o “grau de eficácia” das ações de liderança, através de uma escala com cinco níveis avaliativos (ineficaz, pouco eficaz, eficaz, bastante eficaz, extremamente eficaz).

5.2 Distribuição da Liderança

5.2.1 Práticas de liderança subjacentes ao modelo

Os discursos atuais sobre a melhoria escolar minimizam a noção tradicional de líder único forte e atribuem ênfase à responsabilidade coletiva e à atividade colegiada de grupos mais amplos de professores nas organizações escolares (Frost e Harris, citados por Lima, 2008a). Estas conceções introduzem a noção de liderança distribuída.

Na literatura existente sobre este modelo concetual são utilizadas diferentes terminologias que aludem a uma liderança descentralizada ou dispersa nas escolas, embora as interpretações do termo variem (Harris, 2008; Harris & Spillane, 2008). Liderança democrática, participativa, colaborativa ou compartilhada são exemplos ilustrativos frequentemente usados para descrever esta prática de liderança. Contudo, importa perceber que esta panóplia de conceitos não significa que todos os elementos da escola lideram, mas antes que existe uma forte relação entre os processos de liderança vertical e lateral, nos quais os líderes formais criam oportunidades para que os líderes intermédios e informais também possam liderar (Harris, 2008). Esta ideia sugere uma liderança ampla, onde os professores têm oportunidades de colaborar na resolução de problemas e de se envolver ativamente na mudança e inovação da organização. Deste modo, a liderança distribuída não implica uma supressão das estruturas de liderança formal nas organizações.

Um modelo distribuído de liderança centra-se nas interações, e não nas ações, de pessoas com funções de liderança formal e informal. Preocupa-se principalmente com a prática de liderança e como a liderança influencia a melhoria organizacional e o ensino

e a aprendizagem (Harris & Spillane, 2008). Esta perspectiva de liderança reconhece o trabalho de todos os indivíduos que contribuem para a prática de liderança, sejam ou não formalmente designados ou definidos como líderes. Hargreaves e Fink (2007), também, defendem que uma liderança sustentável é uma liderança que não depende diretamente de um líder, embora este a possa influenciar pela criação de uma cultura inclusiva que favoreça o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Estas comunidades integram toda a comunidade educativa nos processos de tomada de decisão, tendo como objetivo a melhoria constante da escola, num ambiente caracterizado por níveis de confiança elevados onde todos aprendem. Esta liderança é considerada um padrão que atravessa uma escola inteira (Lima, 2008).

As escolas precisam, portanto, de experimentar processos que conduzam a liderança oficialmente delegada, em que o *status* e a hierarquia deixem de ser um ponto de referência para a tomada de decisões, até à liderança espontânea, onde qualquer pessoa na escola (diretor, professor ou o auxiliar de ensino) se sinta capaz de tomar a iniciativa de mudanças importantes (Swaffield & MacBeath, 2009). A este propósito, Harris (2008a) definiu oito características associadas a esta prática de liderança:

- (1) *Visão*. A autora defende que uma visão claramente articulada, que é compartilhada entre todos os membros, permite uma orientação focada no desenvolvimento organizacional e promove a coesão.
- (2) *Autoridade especializada e não formal*. A liderança está associada à pessoa que tem autoridade especializada para a tarefa ou atividade. Assim, os líderes mudam de acordo com as necessidades emergentes.
- (3) *Equipas colaborativas*. As equipas são formadas por elementos que mudam de acordo com a tarefa, os papéis e as capacidades necessárias. Não há equipas fixas.
- (4) *Comunidades de prática*. Estes grupos de pessoas reúnem-se para partilhar ideias e dar respostas às necessidades presentes e futuras da organização.
- (5) *Todos são partes interessadas*. Todos os membros individuais da equipa estão dispostos e são capazes de assumir posições de liderança, quando tal é necessário.
- (6) *Objetivos organizacionais desagregados*. As tarefas necessárias para alcançar a missão organizacional podem ser divididas e distribuídas pelas equipas mais capazes.

(7) *Distribuição de funções e tarefas.* As tarefas podem ocorrer em diferentes horários, lugares e em condições amplamente divergentes.

(8) *Inquirição.* A autora defende que a inquirição é essencial para a renovação e inovação organizacional, uma vez que o objetivo final da liderança distribuída é a criação de conhecimento e a melhoria organizacional.

Na opinião desta autora, estas oito características evidenciam o potencial da liderança distribuída como catalisador da mudança e desenvolvimento organizacional. Contudo, importa salientar que a liderança bem-sucedida depende do estabelecimento de confiança (Day *et al.*, 2010). Segundo estes autores, a confiança é essencial para a distribuição progressiva e eficaz da liderança, uma vez que há um forte vínculo entre a melhoria da escola e a confiança entre o diretor e os professores. Esta confiança está associada a um comportamento escolar positivo, a condições melhoradas para o ensino e a aprendizagem, a um maior sentido de autonomia por parte dos docentes na sala de aula e a uma melhoria sustentada no comportamento, envolvimento e resultados dos alunos.

5.2.2 Limitações à implementação do modelo

Embora a ideia de liderança distribuída seja cada vez mais popular, existem algumas limitações que merecem destaque. Uma primeira limitação diz respeito ao facto de que termos e definições diferentes são usados indistintamente para aludir a este modelo, resultando em confusão e sobreposição concetual (Harris & Spillane, 2008). Outra diz respeito à forma como a liderança é distribuída, por quem e com que efeito, pois não podemos generalizar a ideia de que qualquer forma de liderança distribuída é inerentemente boa (Hargreaves & Fink, 2007; Harris 2008). Os primeiros autores consideram que tudo depende da forma como a liderança é distribuída e com que finalidade. Harris (2008) considera que a eficácia depende do padrão de distribuição e do propósito, bem como da disposição para mudar, da confiança e da cultura organizacional. Neste sentido, considera que uma distribuição da liderança implica um cruzamento de fronteiras estruturais e culturais, com o intuito de se encontrarem novas práticas e formas de trabalho. Note-se que as estruturas das organizações podem ser flexíveis, mas as suas culturas resistentes à adoção de diferentes formas de trabalho.

Assim, a liderança distribuída não é necessariamente uma coisa boa ou má. Depende do contexto dentro do qual a liderança é distribuída e do principal objetivo da

distribuição. Note-se que aplanar a hierarquia ou realizar a delegação de liderança não equivale necessariamente à liderança distribuída, nem melhora automaticamente o desempenho. É a natureza e a qualidade da prática de liderança que importa (Harris & Spillane, 2008).

Harris (2008) identificou três limitações à implementação desta prática, a saber:

- Distância. A complexidade das organizações, o espaço físico e a distância podem ser uma barreira para a distribuição da liderança, uma vez que a separação geográfica impede, por vezes, o encontro frequente de professores para a resolução de problemas. A autora sugere que esta barreira possa ser ultrapassada fazendo uso das novas tecnologias de comunicação.
- Cultura. A distribuição da liderança implica uma mudança de cultura do modelo existente nas escolas pautado, tradicionalmente, por uma liderança vertical. O desafio passa por percecionar a liderança como um recurso organizacional que é potenciado através das interações entre os diferentes atores com vista à resolução de problemas e ao desenvolvimento.
- Estrutura. A estrutura organizacional das escolas, tradicionalmente rígida, constitui uma limitação à distribuição da liderança. Exige-se uma maior fluidez no trabalho das escolas, o que implica a adoção de um sistema organizacional que promova o desenvolvimento.

5.2.3 Formas de medição da distribuição da liderança

Hargreaves e Fink (2007) propuseram um “termómetro” para medir a liderança distribuída (ver Figura 3). Segundo estes autores, à medida que o mercúrio sobe no “termómetro” aumenta o grau de distribuição da liderança.

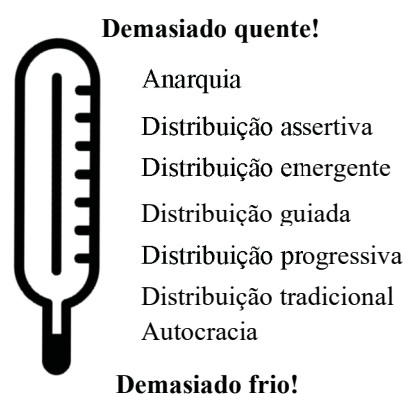


Figura 3. “Termómetro” da liderança distribuída

Adaptado de Hargreaves e Fink (2007, p. 147)

A autocracia, na base do “termómetro”, corresponde a uma liderança que está centrada num único indivíduo que impulsiona mudanças sem estarem sustentadas pelos restantes intervenientes, o que acaba por as condenar ao insucesso. À medida que o mercúrio sobe, a distribuição da liderança aumenta através da delegação de responsabilidades aos subdiretores e coordenadores de departamento curricular, embora a generalidade dos docentes não intervenha nas tomadas de decisão da gestão escolar (distribuição tradicional). A meio do “termómetro”, a liderança é mais ampla e não está confinada a um grupo restrito de indivíduos, nomeadamente a uma estrutura formal de coordenações. As estruturas organizacionais alargam-se, criando-se equipas e comissões de trabalho que propiciam um maior envolvimento dos docentes na aprendizagem dos alunos e na melhoria constante, estendendo-se a liderança a toda a escola. No topo, temos uma liderança que promove a criação de culturas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Estas comunidades integram toda a comunidade educativa nos processos de tomada de decisão, tendo como objetivo a melhoria constante da escola, num ambiente caracterizado por níveis de confiança elevados onde todos aprendem. Esta cultura propicia a mobilização e o empenho na procura persistente da inovação e do empreendedorismo profissional, com vista ao sucesso de todos os alunos. Quando profundamente enraizada, esta cultura persiste não obstante a sucessão de líderes. Por fim, quando os níveis de mercúrio são demasiado elevados, podemos encontrar uma distribuição anárquica, ou seja, sem governo. As lideranças cuja distribuição de poderes é feita de forma negligente, onde não há uma unidade de propósitos e se ignoram as responsabilidades, conduzem à desordem e ausência de rumo.

6. A presença de elementos de liderança pedagógica e distribuída no modelo de gestão e administração escolar da RAA

Tendo em conta o contexto onde este estudo foi realizado apresentam-se, de seguida, alguns dos elementos de liderança pedagógica e distribuída que encontrámos no modelo de administração e gestão das unidades orgânicas da RAA. Este modelo é definido no Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto. O diploma em análise estabelece que a administração e a gestão das unidades orgânicas – organismos dotados de autonomia pedagógica, administrativa e financeira – são

asseguradas por órgãos próprios que se interligam e complementam, nomeadamente: a Assembleia, o Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo e o Conselho Administrativo. Para apoiar e colaborar com estes órgãos no desenvolvimento do projeto educativo da escola estão ainda previstas estruturas de gestão intermédia, nomeadamente núcleos escolares e estruturas de orientação educativa.

A Assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa. Na sua composição está assegurada a participação de diferentes elementos da comunidade, nomeadamente representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia. Neste órgão colegial é atribuída ênfase à responsabilidade coletiva no que respeita à aprovação das linhas orientadoras da unidade orgânica em vários domínios. No domínio pedagógico, é a este órgão que compete a aprovação, acompanhamento e avaliação dos documentos orientadores da unidade orgânica que definem a missão, a visão, os objetivos a alcançar e as estratégias a operacionalizar. Destes documentos fazem parte o projeto educativo, o projeto curricular, o plano anual de atividades, o regulamento interno e o plano integrado de promoção do sucesso escolar. Todos os intervenientes com assento neste órgão têm oportunidade de colaborar na resolução de problemas e na tomada de decisões, podendo este órgão funcionar em comissões, permanentes ou criadas em função dos assuntos a tratar, o que possibilita um maior envolvimento e responsabilização dos diferentes elementos.

O Conselho Pedagógico é responsável pela coordenação, supervisão e orientação educativa da unidade orgânica. A definição da composição deste órgão é estabelecida no regulamento interno da instituição, sendo que deve estar salvaguardada a participação dos representantes das estruturas de orientação educativa e dos serviços especializados de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação e de estudantes, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo. Este órgão colegial tem uma responsabilidade decisiva no domínio pedagógico, em especial no que respeita à apresentação de propostas para a definição de valores, objetivos educacionais e estratégias que visem desenvolver o projeto organizacional da unidade orgânica; na gestão de currículos, programas e atividades educativas; na avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos; na gestão dos espaços e dos tempos escolares; e na definição das linhas orientadoras para a formação do pessoal docente e não docente. Os elementos que têm assento neste órgão têm oportunidade de se envolver ativamente na mudança, na inovação da organização e

na mobilização e influência dos restantes intervenientes que integram as estruturas de gestão intermédia, uma vez que alguns deles coordenam estas estruturas.

O Conselho Executivo, de acordo com o artigo 66.º do normativo em análise, é o órgão ao qual compete a administração e gestão da unidade orgânica nos domínios pedagógico, cultural, administrativo, patrimonial e financeiro. Este órgão é composto por um presidente e dois vice-presidentes, podendo existir ainda assessorias técnico-pedagógicas para as escolas de média e grande dimensão. É ao presidente deste órgão que compete a representação da unidade orgânica, o exercício de poder disciplinar em relação aos alunos, o poder hierárquico em matéria disciplinar em relação ao pessoal docente e não docente e a avaliação do desempenho deste pessoal. O Conselho Executivo, no que respeita ao domínio pedagógico, tem competências na emissão de pareceres sobre os principais documentos orientadores, na elaboração e avaliação da execução do plano anual de atividades, na constituição de turmas e elaboração dos horários, na gestão dos recursos educativos e na distribuição do serviço docente e não docente. Esse órgão tem, ainda, um papel fundamental no desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente, através da identificação das necessidades de formação contínua e da execução do plano de formação da unidade orgânica podendo, também, fomentar intercâmbios e divulgar experiências pedagógicas relevantes e importantes para impulsionar a mudança e a inovação.

No que respeita às estruturas de gestão intermédia, compete aos departamentos curriculares da unidade orgânica a articulação, a gestão curricular e a cooperação entre os docentes, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. Tratam-se de órgãos colegiais, nos quais têm assento os docentes de acordo com o nível, ciclo ou área curricular, e cuja responsabilidade passa pelas questões relacionadas com a gestão do processo de ensino e aprendizagem da unidade orgânica, por forma a responder às necessidades dos alunos. Ao coordenador do departamento curricular compete explicitar as metas e objetivos organizacionais, promover a cooperação eficaz entre os elementos, mobilizando-os e influenciando-os em torno de um projeto comum. O seu papel é fundamental para um entendimento generalizado das linhas orientadoras do trabalho da escola pois, como alerta Robinson *et al.* (2008), o esforço e as iniciativas do pessoal podem ser dissipadas e conduzir à falta de envolvimento se essa compreensão não estiver claramente interiorizada.

A coordenação de ano, ciclo, nível ou curso é da responsabilidade do Conselho de diretores de turma. Este é composto por todos os diretores de turma e coordenadores de

núcleos escolares (infraestruturas de pequena dimensão agregadas a unidades orgânicas). É nos Conselhos de turma, constituídos pelos professores da turma, que são tomadas decisões ao nível do processo de ensino e aprendizagem do grupo de alunos, de acordo com as necessidades dos mesmos e tendo em vista o seu sucesso educativo. O coordenador dos diretores de turma e os diretores de turma têm, também, um papel crucial para a consecução dos objetivos organizacionais e para a promoção da colaboração entre os diferentes intervenientes.

As ideias anteriores apontam, assim, para um modelo de liderança vertical, assente no *status* e numa hierarquia formal para a tomada de decisões, embora com uma ampla distribuição de funções. A sua eficácia depende da existência de uma estreita coordenação e articulação entre os vários órgãos, no sentido de promover uma atuação convergente e eficaz por parte de todos os atores educativos. Contudo, resta saber se este modelo de administração e gestão, tal como é interpretado e posto em prática, oferece a possibilidade de existirem lideranças informais na escola, e, se de facto, tem impacto sobre os resultados dos alunos.

7. O impacto da liderança pedagógica nos resultados dos alunos

As evidências disponibilizadas sugerem que a liderança escolar atua como um catalisador na cultura organizacional e nas condições da escola, o que se reflete no ensino e na aprendizagem dos alunos. Segundo Leithwood *et al.* (2006), de entre todos os fatores escolares que contribuem para a aprendizagem dos alunos, os efeitos da liderança apenas são superados pelo ensino de sala de aula. Apoiados em estudos quantitativos de larga escala desenvolvidos entre 1980 e 1998, os autores asseguram que os efeitos diretos e indiretos da liderança escolar sobre os resultados dos alunos são pequenos, mas significativos. Considerando todos os fatores, escolares e não escolares, que contribuem para o que os alunos aprendem na escola, a liderança explica apenas 5 a 7% da diferença na aprendizagem e desempenho dos alunos entre escolas. Contudo, esta diferença é de cerca de $\frac{1}{4}$ se forem considerados apenas os fatores escolares. Os fatores de sala de aula explicam mais de um terço da variação no desempenho dos alunos, segundo estes autores.

Mas, do ponto de vista metodológico, como se detetam os efeitos da liderança, em especial do diretor escolar, nos resultados dos alunos? Segundo Lima (2011), têm sido usados vários modelos de análise para estudar estes efeitos. O autor destaca dois: o

modelo dos efeitos diretos e o dos efeitos mediados. O primeiro sugere que as ações do diretor influenciam diretamente os resultados dos alunos. Contudo, segundo o mesmo, a generalidade dos estudos sustentados neste modelo não dá conta de qualquer relação estatisticamente significativa entre a liderança do diretor e o sucesso dos alunos. Já o segundo pressupõe que a ação do diretor sobre os resultados dos alunos é indireta, o que significa que a sua influência se exerce através de outras variáveis. Alguns estudos deste tipo têm evidenciado que a liderança do diretor tem um efeito positivo sobre os resultados dos alunos (por exemplo, Day, Gu & Sammons, 2016). Leithwood *et al.* (2006), também, defendem que a liderança tem uma influência indireta na aprendizagem dos alunos ao nível da sala de aula: é através da influência na motivação, no compromisso e nas condições de trabalho da equipa que os líderes escolares melhoram, indiretamente, o ensino e a aprendizagem.

Gurr *et al.* (2007) consideram, igualmente, que o trabalho dos diretores escolares é fundamental para ajudar os alunos a alcançar bons resultados e defendem que a liderança do ensino faz a diferença. Eles consideram que este modelo de liderança pode influenciar, de forma direta ou indireta, o desempenho dos alunos. Segundo eles, a liderança contribui para a aprendizagem organizacional o que, por sua vez, influencia o ensino e a aprendizagem. Assim, a aprendizagem organizacional pautada por um clima de confiança e colaboração, missão partilhada e tomada de iniciativas e riscos, apoiada num forte desenvolvimento profissional, apropriado e contínuo, é uma importante variável intermediária entre liderança e trabalho dos professores e, em seguida, resultados dos alunos. Três estudos de caso, desenvolvidos em escolas da Austrália, levaram estes autores a concluir que os diretores influenciam os resultados dos alunos através de uma concentração no ensino e na aprendizagem, suportada por uma missão, valores e visão partilhada, desenvolvendo a capacidade organizacional, pessoal e profissional das pessoas, tendo em conta e trabalhando com o contexto escolar e usando uma monitorização baseada em evidências e reflexão crítica para levar a mudanças e transformação. Trata-se, portanto, de uma influência forte, mas indireta sobre o ensino.

Por seu lado, Leithwood *et al.* (2006) também argumentam que a liderança escolar tem maior influência nas escolas e nos alunos quando é amplamente distribuída. Os resultados de um estudo, a que estes autores aludem, desenvolvido no Reino Unido por Leithwood e Jantzi, denota a existência de relações significativas entre a “liderança total” – resultante de uma influência combinada da liderança de professores, equipas de trabalho, pais, funcionários da escola, alunos, diretores e subdiretores – e a

capacidade, a motivação e compromisso e as condições de trabalho dos professores. Os autores deste estudo concluem que a influência sobre a capacidade dos professores é mais forte sob a “liderança total” do que sob a liderança isolada do diretor. Porém, os resultados mais significativos deste estudo são os efeitos indiretos da “liderança total” na aprendizagem e desempenho dos alunos, através dos seus efeitos diretos sobre as três dimensões explicitadas anteriormente. A “liderança total” deu conta de 27% da variação no desempenho dos alunos nas escolas – uma proporção duas a três vezes superior à que é relatada nos estudos sobre os efeitos dos diretores.

Em suma, parece haver evidências consistentes de que a liderança pedagógica distribuída, nomeadamente o aumento da distribuição de papéis e responsabilidades de liderança, contribui para a melhoria dos resultados dos alunos (Day *et al.*, 2010; Harris & Spillane, 2008), sendo esta uma prática comum nas escolas que melhoram e sustentam esses resultados.

Capítulo 2 – Metodologia da investigação

1. Introdução

No primeiro capítulo procedemos ao enquadramento teórico da problemática referente à liderança pedagógica e distribuída dos diretores escolares e ao impacto da mesma nos resultados dos alunos. Aquele constituiu o primeiro passo para dar resposta ao problema de investigação: investigar as perceções de um conjunto de atores escolares sobre a relação entre a liderança pedagógica e os resultados obtidos pelos alunos, nas unidades orgânicas do sistema de ensino público da ilha de São Miguel, na Região Autónoma dos Açores (RAA). Pretende-se verificar se, e em que medida, na perspetiva destes atores, esta liderança influencia os resultados dos estudantes, tendo em conta o modelo administrativo vigente nas unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores tal como ele é interpretado e posto em prática pelos atores locais.

Assim sendo, neste capítulo apresentaremos os principais objetivos deste trabalho, bem como as questões de pesquisa por nós formuladas; o modelo de análise que serviu de suporte ao desenvolvimento da investigação; o tipo de abordagem desenvolvido; a População escolhida; os instrumentos utilizados na recolha de dados e o seu processo de recolha e de análise, bem como os cuidados éticos empregues.

2. Objetivos

Os objetivos estabelecem o que se pretende com a investigação (Sampieri *et al.*, 2006), isto é, definem as linhas de orientação da mesma.

Este estudo tem como objetivo geral verificar se, nas unidades orgânicas do sistema de ensino público da ilha de São Miguel (RAA), na perspetiva de um conjunto de atores escolares, existe uma relação entre a liderança pedagógica e os resultados dos alunos e, em caso afirmativo, como é que ocorre.

No sentido de melhor operacionalizar este objetivo geral, o mesmo foi subdividido nos objetivos específicos que a seguir se enunciam, e que melhor poderão ilustrar aquele:

- Identificar que práticas de liderança pedagógica existem nas escolas;
- Identificar que entidades desenvolvem essas práticas;
- Comparar as práticas de liderança pedagógicas nas escolas abrangidas pelo estudo;
- Compreender a perceção dos diferentes atores (dirigentes e pessoal docente) em relação à influência da liderança pedagógica nos resultados dos alunos;
- Compreender qual o nível de distribuição da liderança pedagógica nas escolas alvo do estudo.
- Comparar os níveis de distribuição da liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo.

3. Questões de pesquisa

A questão de investigação é a razão de ser do estudo, o que orienta a pesquisa. Segundo Bodgan e Biklen (1994), as questões de investigação ajudam a enquadrar o foco do estudo. Assim, devem ser o mais precisas possível e, segundo estes autores, devem ser consistentes com os objetivos delineados, a fim de definirem uma direção clara.

Atendendo às condições anteriormente expostas, formulou-se a seguinte questão central de pesquisa: em que medida, na perspetiva dos profissionais da educação em exercício nas escolas, a liderança pedagógica nestas organizações influencia os resultados dos alunos?

Para complementar esta questão central e especificar os aspetos do problema de investigação formularam-se outras perguntas, a saber:

- Quais as práticas de liderança pedagógica existentes nas escolas alvo deste estudo?

- Que entidades desenvolvem essas práticas?
- Em que diferem as práticas de liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo?
- Que percepção têm os diferentes atores do impacto das práticas de liderança pedagógica, nas suas escolas, nos resultados dos alunos?
- Qual o nível de distribuição de liderança pedagógica nas escolas alvo do estudo?
- Em que difere o nível de distribuição de liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo?

4. Modelo de análise

O modelo de análise é constituído por “conceitos e hipóteses estreitamente articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 150). Assenta nos objetivos e nas questões de pesquisa que, por sua vez, contêm conceitos que têm de ser operacionalizados por forma a torná-los mais concretos e detalhados.

Neste estudo os conceitos operacionalizados foram os seguintes: liderança e resultados dos alunos. No Anexo 1 apresenta-se a operacionalização dos mesmos.

Atendendo aos objetivos formulados e às questões de pesquisa que norteiam o estudo, para o primeiro conceito foram consideradas duas dimensões, que correspondem a dois dos mais importantes modelos conceituais relativos à liderança dos diretores escolares: liderança pedagógica e liderança distribuída (cf. Quadro 1 do Anexo 1). A primeira dimensão foi dividida em três componentes, sendo que estes assentam nas áreas de atuação do diretor como líder do ensino, segundo o modelo de liderança pedagógica que tem sido usado com maior frequência em investigações empíricas – o modelo proposto por Hallinger e Murphy (citado por Hallinger, 2005). Este modelo propõe três áreas de atuação para o diretor: definir a missão da escola, gerir o programa de ensino e promover um clima de aprendizagem escolar positivo. Estas três áreas são delineadas em dez funções de liderança, tendo-se considerado que cada uma dessas funções corresponde a um subcomponente do conceito em análise, a saber: estruturar os objetivos da escola; comunicar os objetivos da escola; supervisionar e avaliar o ensino; coordenar o currículo; monitorizar o progresso dos estudantes; proteger o tempo destinado ao ensino; ser uma presença visível na escola; fornecer incentivos aos professores; promover o desenvolvimento profissional; e fornecer incentivos para a

aprendizagem. A caracterização destes subcomponentes foi efetuada a partir de uma seleção de indicadores, ou seja, de traços que são facilmente observáveis (Quivy & Campenhoudt, 2013). Para tal, recorreu-se ao instrumento de medição da liderança pedagógica do diretor, que foi utilizado no âmbito deste estudo – o “Principal Instructional Management Rating Scale” (PIMRS) –, que assenta no quadro concetual referenciado anteriormente. Estes indicadores constituem as principais práticas e comportamentos profissionais que são esperados por parte do diretor da escola como líder do ensino. Contudo, importa reforçar que, de acordo com o modelo de gestão e administração escolar da Região Autónoma dos Açores (RAA), estas práticas e comportamentos também podem ser da competência de outros atores educativos, pelo que este foi um aspeto a que se deu particular atenção aquando do processo de recolha de dados.

A segunda dimensão do conceito de liderança diz respeito à liderança distribuída. Foi dividida em dois componentes, de acordo com os objetivos e questões de pesquisa formuladas, nomeadamente: nível de distribuição de funções e responsabilidades, e tomada de decisões. Para estes componentes selecionaram-se alguns indicadores que visam ilustrar alguns aspetos concretos e observáveis desta prática de liderança, adaptados de Waters, Marzano e McNulty (2003) e Silva e Lima (2011). Tal como na dimensão anterior, estes indicadores correspondem a práticas e comportamentos que são esperados por parte do diretor da escola e visam identificar o nível de distribuição de liderança concedido por este.

No que respeita ao segundo conceito, atendendo a que os resultados dos alunos podem ser influenciados por vários fatores, escolares e não escolares, e tendo em consideração os objetivos e as questões de pesquisa delineadas para este estudo, optou-se por se considerar apenas uma dimensão para este conceito – a influência da liderança pedagógica –, dado que é o fator que importa analisar no seio desta investigação. Neste sentido, e dada a dificuldade em isolar o efeito de todos os restantes fatores que influenciam os resultados dos alunos, considerou-se nesta dimensão um único componente, uma vez que a análise da influência da liderança pedagógica sobre o resultado dos alunos será efetuada através da perceção dos diferentes intervenientes no estudo. Assim, o componente considerado foi o seguinte: perceção dos diferentes atores escolares (dirigentes e docentes) sobre a influência desta liderança nos resultados dos alunos. Por fim, selecionou-se como indicador a perceção dos docentes sobre a

influência das práticas de liderança pedagógica, enunciadas no PIMRS e desenvolvidas pelo seu presidente do CE, nos resultados dos alunos da sua escola (cf. Quadro 2 do Anexo 1).

5. Abordagem da investigação

Na definição do desenho metodológico optou-se por uma abordagem mista, dada a natureza dinâmica e complexa do fenómeno da liderança escolar. Esta abordagem possibilita a convergência dos dados quantitativos e qualitativos, a fim de obter uma análise ampla do problema de pesquisa (Creswell, 2003).

A abordagem quantitativa permitiu, de um modo geral, analisar as práticas e comportamentos de liderança pedagógica e distribuída dos presidentes do Conselho Executivo das unidades orgânicas alvo deste estudo. Esta abordagem foi operacionalizada através de um estudo de caso desenvolvido numa escola, o que permitiu compreender a perceção dos diferentes atores educativos sobre a influência dessas práticas de liderança nos resultados dos alunos. Por sua vez, a abordagem qualitativa viabilizou uma análise mais aprofundada dessas práticas de liderança e dos níveis de distribuição da liderança pedagógica.

Segundo Creswell (2003), a combinação das duas abordagens envolve os seguintes pressupostos: 1) recolher, analisar e interpretar os dados quantitativos e qualitativos num único estudo; 2) recolher os dados de forma simultânea ou sequencial; 3) dar ênfase a uma das abordagens; 4) integrar os dados numa ou mais etapas do processo de pesquisa.

Tendo em conta os pressupostos acima descritos, Creswell (2003) considera a possibilidade de se desenvolverem seis *designs* para a combinação das duas abordagens: três sequenciais (analítico, exploratório e transformativo) e três concorrentes (de triangulação, integrado e transformativo). Nesta investigação, elegeu-se o *design* concorrente integrado, uma vez que a recolha de dados qualitativos e quantitativos será efetuada em simultâneo e o método quantitativo está integrado dentro do método predominante – o qualitativo. Neste sentido, o objetivo passa por procurar obter dados a diferentes níveis e reunir toda a informação recolhida na fase da análise dos resultados.

O tipo de estudo privilegiado foi o correlacional, uma vez que foi analisada a relação entre as práticas de liderança pedagógica e distribuída. No que respeita ao modelo de investigação, adotou-se o não-experimental, uma vez que se pretendeu “observar fenómenos tal como se produzem no seu contexto natural, para analisá-los”

(Sampieri *et al.*, 2006, p. 223) não havendo, portanto, manipulação de variáveis. Como os dados seriam recolhidos dentro do mesmo período temporal, optou-se por um modelo do tipo transversal, nomeadamente o modelo transversal correlacional-causal, uma vez que se pretendeu descrever a relação entre as práticas de liderança enunciadas.

Relativamente ao estudo de caso, segundo Merriam (citado por Bodgan & Biklen, 1994), este “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Optou-se por esta abordagem com o intuito de analisar com detalhe e profundidade a realidade de uma escola, em especial as perceções dos diferentes atores sobre a influência da liderança pedagógica nos resultados dos alunos. Esta opção esteve também associada às limitações impostas pelo tempo disponível para a realização do estudo, uma vez que a recolha de tais perceções em todas as unidades orgânicas públicas da ilha de São Miguel exigiria um maior período de tempo.

6. Populações

Este estudo é constituído por três populações: a população dos presidentes do CE das unidades orgânicas do sistema de ensino público da ilha de São Miguel, na Região Autónoma dos Açores (RAA), a exercer funções no ano letivo 2017/2018; a população dos presidentes do Conselho Pedagógico destas unidades orgânicas, também em exercício de funções em 2017/2018; e a população de docentes da UO alvo do estudo de caso, doravante designada de UO1. A tipologia das escolas alvo deste estudo foi a seguinte: escola básica integrada, escola básica e secundária e escola secundária. Dado o número reduzido de participantes – 19 presidentes do CE e 16 presidentes do CP, –, optámos por inquirir todos os elementos da População que mostraram disponibilidade para participar no estudo. É de salientar que três presidentes do CE exerciam em simultâneo o cargo de presidente do CP da sua unidade orgânica, no ano letivo em análise. No que concerne ao estudo de caso, optámos por seleccionar uma das unidades orgânicas do sistema de ensino público da ilha de São Miguel, que doravante designaremos por UO1, cujo presidente do CE autorizou a realização do estudo.

A caracterização destes dirigentes é apresentada abaixo, tendo sido efetuada com base na informação recolhida no questionário (Parte I) e nas respostas obtidas no primeiro bloco temático da entrevista.

6.1 Caraterização dos presidentes do CE

Participaram neste estudo 13 presidentes do CE, o que representa 68,4% da População. É de referir que dois deles acumulavam funções como presidentes do CP, no ano letivo em análise. 84,6% dos presidentes inquiridos tinham uma idade compreendida entre os 41 e os 60 anos, tal como ilustra o Gráfico 1, e eram maioritariamente do sexo masculino, 84,6%.

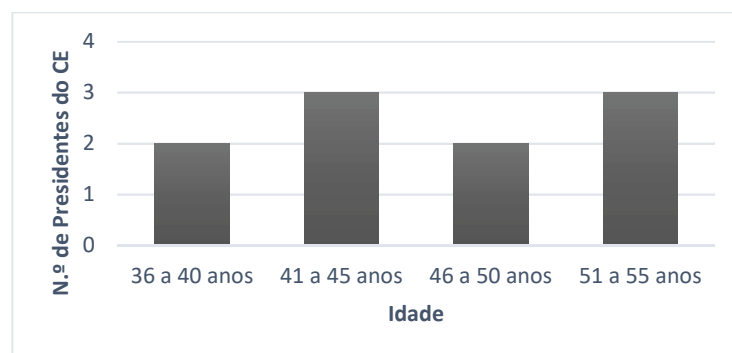


Gráfico 1 – Distribuição dos presidentes do CE por idade

Relativamente ao número de anos de exercício do cargo, 61,5% dos presidentes do CE assumiam a função há quatro ou menos anos. Por sua vez, apenas 15,4% exerciam esta função de liderança há 10 ou mais anos. Todos possuíam mais do que 15 anos de serviço e já tinham exercido outros cargos de liderança antes de serem presidentes do CE. De entre os esses cargos destacam-se os seguintes: presidentes do CP, presidentes da AE, coordenadores de departamento curricular, etc.

6.2 Caraterização dos presidentes do CP

Participaram neste estudo 10 presidentes do CP, o que representa 62,5% da População. 70% tinham uma idade compreendida entre os 36 e os 55 anos, tal como ilustra o Gráfico 2, e eram maioritariamente do sexo feminino.

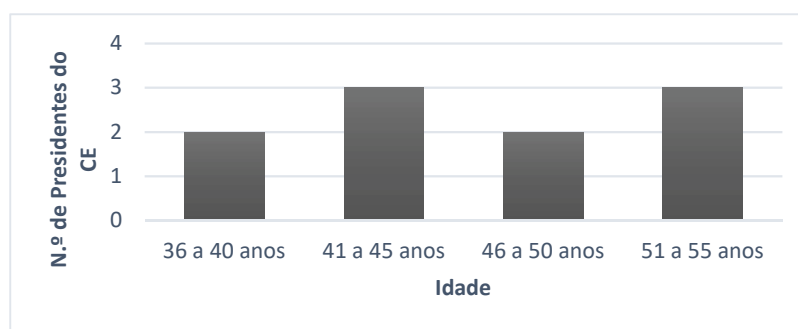


Gráfico 2 – Distribuição dos presidentes do CP por idade

Todos os inquiridos tinham mais de 15 anos de serviço e a maioria, 80%, trabalhava com o atual presidente do CE da sua UO há quatro ou menos anos.

6.3 Caraterização da UO1 do estudo de caso e da sua População

Na caracterização da UO que foi alvo do estudo de caso, optámos por referir apenas alguns dados que nos parecem relevantes para esta análise a fim de proteger a sua identidade. Assim, a UO1 é uma escola de grande dimensão, possuindo mais de um milhar de alunos e pouco mais de uma centena de docentes.

A População considerada no estudo de caso compreendeu todos os professores, em exercício de funções no ano letivo 2017/2018. Por conseguinte, dado o número reduzido de participantes, optámos por inquirir toda a População por questionário. Foram, também, inquiridos os presidentes do CE e do CP, bem como os professores, tendo-se aplicado as respetivas versões do questionário. A taxa global de respostas dos professores foi de 80%.

6.3.1 Caraterização dos presidentes do CE do CP da UO1

A caracterização destes dirigentes foi efetuada com base na informação recolhida no questionário (Parte I) e nas respostas obtidas no primeiro bloco temático da entrevista. Assim, a UO1 era liderada por um docente do sexo masculino, com idade compreendida entre os 51 e os 55 anos e com mais de quinze anos de serviço. Este exercia a função de presidente do CE há vários anos e, anteriormente, já tinha exercido outros cargos de liderança.

Quanto ao CP, este era liderado também por um docente do sexo masculino com idade compreendida entre os 36 e os 40 anos. Este tinha mais de quinze anos de serviço e trabalhava com o atual presidente do CE no exercício do cargo há menos de cinco. Anteriormente, já tinha ocupado outras funções de liderança, nomeadamente ao nível de cargos de gestão intermédia.

6.3.2 Caraterização dos professores da UO1

A caraterização dos professores foi efetuada com base na informação recolhida no questionário (Parte I).

Os professores inquiridos eram maioritariamente do sexo feminino, 67.4%, contra 32.6% do sexo masculino. As suas idades variaram entre os 25 e os 60 anos, sendo que

59% se encontravam na faixa etária dos 41 aos 50 anos – tal como se pode verificar no Gráfico 3. A percentagem de docentes com idades compreendidas entre os 25 e os 35 e os 56 aos 60 anos foi reduzida.

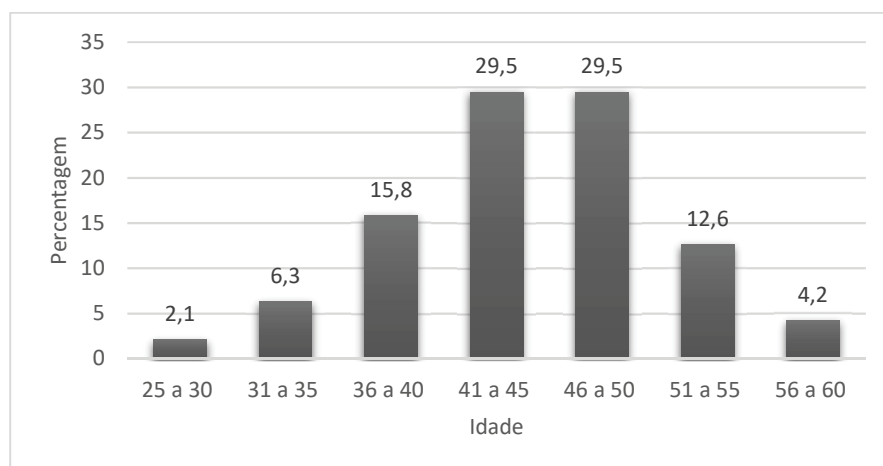


Gráfico 3 – Distribuição dos professores da UO1 por idade

No que respeita ao nível de escolaridade que os professores lecionavam, no ano letivo em análise, 38.3% lecionavam apenas o 3.º ciclo do ensino básico; 24.5% lecionavam apenas o ensino secundário, ao passo que 37.2% lecionavam simultaneamente estes dois níveis de escolaridade.

Quanto ao número de anos que cada professor já trabalhou com o atual presidente do CE, contando com o ano letivo em análise, a maioria dos inquiridos, 50.5%, referiu dois a quatro anos; 23.2% referiram apenas um ano, ao passo que os restantes referiram já ter trabalhado com este dirigente mais do que cinco anos. Julgamos que estes últimos inquiridos tiveram em consideração nesta resposta os anos em que o presidente do CE assumiu outras funções neste órgão.

No que diz respeito ao tempo de serviço, 72.6% dos docentes tinham mais de 15 anos de serviço e 18.9% tinham entre 10 a 15 anos. Como se pode verificar pela análise do Gráfico 4, no ano letivo em análise, a percentagem de docentes com menos de 10 anos de serviço era diminuta.

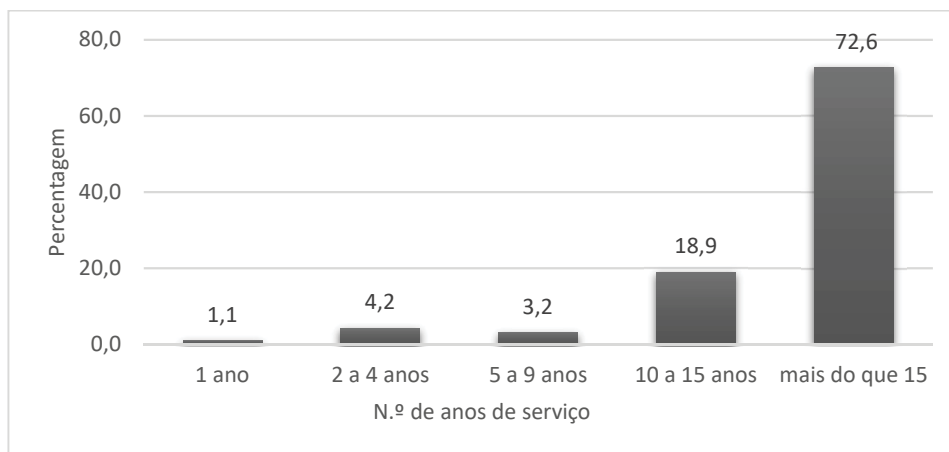


Gráfico 4 – Distribuição dos professores da UO1 quanto ao tempo de serviço

7. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), “o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p. 149). Esses dados visam dar resposta às questões de pesquisa ou verificar as hipóteses formuladas na investigação, pelo que a recolha de dados deve estar confinada à informação definida pelos indicadores do modelo de análise. Para tal, é indispensável selecionar cuidadosamente os instrumentos que irão auxiliar a recolha de dados e conceber o plano de recolha e armazenamento dessas informações.

Tendo em conta os objetivos que nortearam esta investigação, para a recolha de dados foi privilegiado o inquérito por entrevista e por questionário.

7.1 O questionário

O questionário é, por definição, “um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem” (Ghiglione e Matalon, 1997, p. 110). Este método de recolha de dados consiste em colocar a um conjunto de inquiridos uma série idêntica e padronizada de perguntas relativas a uma dada problemática. Tem a vantagem de possibilitar a quantificação dos dados recolhidos e de proceder a uma série de análises de correlação (Quivy & Campenhoudt, 2013).

No presente estudo, este instrumento foi aplicado aos presidentes do CE e do CP, assim como aos docentes no âmbito do estudo de caso, a fim de identificar os comportamentos e práticas de liderança pedagógica do presidente do CE da escola, os

níveis de distribuição desta liderança e recolher a percepção destes atores sobre a influência dessas práticas e comportamentos nos resultados dos alunos. Para tal, utilizou-se o “Principal Instructional Management Rating Scale” (PIMRS) – descrito no ponto 5.1.3 do Capítulo I, uma vez que este instrumento tem sido utilizado em inúmeros estudos relativos a esta temática, confirmando ser uma ferramenta de recolha de dados confiável e válida (Hallinger, 2010). Este instrumento é constituído por duas partes: uma organizada para recolher algumas informações gerais sobre os inquiridos (Parte I) e outra estruturada para fornecer um perfil da liderança do presidente do CE (Parte II). O formulário utilizado para o presidente do CE foi a versão do diretor e para o presidente do CP a versão do supervisor. Optou-se pela versão reduzida do instrumento para os docentes, com apenas 22 itens, uma vez que a mesma exige menos tempo e esforço por parte dos participantes, quando comparada com a versão mais longa. Esta versão continua a cumprir altos padrões de confiabilidade e validade e permite comparar os resultados obtidos com a forma mais longa do instrumento (Hallinger & Wang, 2015).

A estes formulários acrescentou-se mais duas secções: a Parte III, destinada a recolher a percepção dos inquiridos, sobre a influência das práticas de liderança pedagógica nos resultados dos estudantes e a Parte IV, destinada às práticas da liderança distribuída, cujos itens foram adaptados de Waters, Marzano e McNulty (2003) e Silva e Lima (2011). As questões que compõem este questionário são todas fechadas.

Antes da operacionalização destes instrumentos foi efetuado um pré-teste junto de vinte docentes de uma unidade orgânica e de um presidente do CE, no sentido de identificar se “as questões e as respostas [eram] compreendidas, ajudar a evitar erros de vocabulário e de formulação das questões, bem como salientar erros de recusa, incompreensão ou equívocos” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 157). Uma primeira análise geral dos resultados permitiu detetar algumas incongruências entre as respostas das partes II e III do questionário, facto que evidenciou a necessidade de clarificar a questão colocada na parte III. Este pré-teste permitiu ainda cronometrar o tempo de resposta, que no caso dos docentes foi de cerca de 12 minutos e do presidente do CE de 30 minutos – o que vai ao encontro da sugestão dos autores anteriores: “um questionário composto, na sua maioria, por questões fechadas não deveria ultrapassar os 45 minutos quando a sua aplicação é feita em boas condições, ou seja, em casa da pessoa ou num lugar tranquilo” (p. 113).

Após a recolha de dados no terreno, começou por se determinar o *Alfa* de Cronbach para cada conjunto de cinco itens associado a cada uma das dez funções de liderança

pedagógica identificadas no modelo de Hallinger e Murphy (citado por Hallinger, 2005) – parte II do questionário aplicada aos presidentes do CE e do CP –, e aos itens associados à distribuição da liderança pedagógica – parte IV dos questionários aplicados a estes dirigentes e aos professores da UO1–, com o intuito de verificar a consistência interna da escala do instrumento. Os resultados obtidos são apresentados na Anexo 6.

De um modo geral, para os itens associados às práticas de liderança pedagógica o *Alpha* de Cronbach variou entre 0.701 e 0.878, o que, de acordo com Pestana e Gageiro (2014), significa uma consistência interna a variar entre o razoável e o bom. Para os itens associados às práticas de liderança distribuída, o *Alpha* de Cronbach foi sempre superior a 0.900, o que, de acordo com os autores anteriormente referidos, indica uma consistência interna elevada. Neste sentido, optámos por determinar e apresentar a média total associada a cada conjunto de itens, uma vez que estes medem, de forma semelhante, o mesmo conceito.

7.2 As entrevistas

O inquérito por entrevista é um método de recolha de dados que se caracteriza “por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 192). Segundo estes autores, permite ao investigador retirar informação e elementos de reflexão muito ricos sobre as perceções do interlocutor relativamente a um acontecimento ou a uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências.

Nesta investigação, o inquérito por entrevista destinou-se aos presidentes do CE e do CP das unidades orgânicas abrangidas pelo estudo, uma vez que estes ocupam um papel de destaque nos órgãos de escola com competências no domínio pedagógico. Visou compreender em que medida as práticas e comportamentos de liderança pedagógica enunciados no questionário são concretizáveis pelo presidente do CE e, se o são, em que medida, bem como compreender os níveis de distribuição desta liderança nas escolas. Para tal, optou-se pela elaboração de entrevistas semiestruturadas que são as mais utilizadas em investigação social (Quivy & Campenhoudt, 2013). Caracterizam-se por perguntas previamente formuladas, suficientemente abertas e cuja ordem pode, eventualmente, variar com a sequência da entrevista, tendo em conta as respostas dos entrevistados. Este tipo de entrevista é, na opinião de Ghiglione e Matalon, (1997), “adequada para aprofundar um determinado domínio” (p. 89).

Elaboraram-se, para o efeito, guiões de entrevista (cf. Anexos 2 e 3), que vão ao encontro dos indicadores constantes do modelo de análise, constituídos por três blocos temáticos: um dedicado à caracterização do entrevistado, outro direcionado para as práticas de liderança pedagógica constantes do PIMRS e, por fim, outro dedicado às práticas de liderança distribuída. Após a sua elaboração, foi realizado um pré-teste junto de um presidente do CE de uma unidade orgânica, que exercia também funções como presidente do CP, num contexto geográfico distinto do que foi abrangido pelo estudo.

Após a realização das entrevistas, atribuiu-se um código a cada um dos entrevistados consoante a unidade orgânica a que pertenciam e o cargo que exerciam, tendo em vista a proteção da sua identidade, bem como a omissão de qualquer detalhe que possibilitasse a sua identificação. A título de exemplo, na unidade orgânica 1 (código UO1) foi atribuído o código CE1 ao presidente do Conselho Executivo e o CP1 ao presidente do Conselho Pedagógico.

No total, foram realizadas vinte e uma entrevistas: treze a presidentes do CE e oito a presidentes do CP. É de salientar que dois presidentes do CP não mostraram disponibilidade para concretizar a entrevista. Estas foram realizadas, na sua maioria, entre os meses de maio e julho, tendo o seu agendamento sido fortemente condicionado pelas inúmeras tarefas que estes dirigentes tendem a realizar para finalizar o ano letivo em curso e iniciar o ano subsequente. Decorreram nas unidades orgânicas onde os participantes exercem funções, num espaço propício ao diálogo sem interrupções nem interferência de terceiros.

8. Recolha dos dados

Esta fase consistiu em recolher e reunir a informação através dos instrumentos de recolha de dados definidos e concebidos para o estudo. Tal como referido anteriormente, neste estudo privilegiou-se o inquérito por questionário e por entrevista.

O questionário, versão dos professores, foi aplicado na UO1, no final do mês de abril. Foi entregue aos inquiridos em formato de papel, através de um assistente operacional e recolhido por este durante os quinze dias subsequentes.

No que respeita ao inquérito por entrevista, este foi conduzido pela investigadora junto dos presidentes do CE e do CP das unidades orgânicas. O questionário aplicado a estes dirigentes foi preenchido previamente pelos mesmos. As datas, horas e locais de

recolha dos dados foram definidas de acordo com a disponibilidade dos participantes. Esta recolha iniciou-se no final do mês de abril e terminou no fim do mês de julho.

As entrevistas foram gravadas com recurso a um gravador digital, armazenadas em ficheiros áudio e identificadas com códigos próprios. Cada entrevista foi transcrita integralmente e entregue uma cópia da mesma ao participante, acompanhada do respetivo ficheiro. Nos oito dias subsequentes, os inquiridos puderam verificar a correção da transcrição e retirar ou acrescentar qualquer informação que consideraram necessária. Apenas foi utilizada na investigação a informação para a qual foi obtida a sua autorização. O registo áudio foi arquivado no computador pessoal da investigadora, do qual foram feitas cópias de segurança, assim como no do orientador científico do estudo. No que respeita aos questionários, estes foram arquivados no gabinete do orientador científico do projeto.

Todos os dados serão preservados durante um período de cinco anos.

9. Análise dos dados

Os dados recolhidos não respondem por si só às questões de pesquisa. De acordo com Bryman e Cramer (2003), é essencial reduzir a informação que se recolheu, especialmente quando existem grandes quantidades de dados, a fim de detetar padrões e tendências.

Indica-se, de seguida, os procedimentos adotados para tratar os dados quantitativos e qualitativos recolhidos.

9.1 Dados quantitativos

Com o intuito de tratar a informação recolhida, procedemos à codificação das respostas e à sua introdução no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 24 para *Windows*.

Para a análise dos dados recorreu-se à análise descritiva, para explorar, descrever e sintetizar a informação, bem como à análise inferencial, para aferir acerca das possíveis relações entre as variáveis e entre os grupos e respetiva significância estatística. Neste sentido, para cada um dos comportamentos e práticas de liderança pedagógica e distribuída, enunciadas nas partes II e IV do questionário, efetuou-se uma análise univariada, tendo-se determinado algumas medidas de tendência central (a moda e a média aritmética) e uma medida de dispersão (o desvio padrão).

Para analisar a fiabilidade dos itens associados às práticas de liderança pedagógica e distribuída, fomos verificar qual a sua consistência interna. Para tal, calcularam-se os valores do *Alpha* de Cronbach, já que esta medida permite verificar a consistência interna, ou seja, permite perceber a relação entre cada item da escala. Na prática, pretendia-se perceber até que ponto os itens medem, de forma semelhante, o mesmo conceito. Os valores do *Alpha* de Cronbach variam entre 0 e 1, sendo que ao nível mais elevado corresponde uma maior consistência interna (Pestana & Gageiro, 2005). No nosso trabalho, como explicámos anteriormente, eles situaram-se entre 0.701 e 0.878 para os itens associados às práticas de liderança pedagógica e acima de 0.900 para os itens relativos às práticas de liderança distribuída.

Posteriormente, para as práticas enunciadas nas partes II e IV dos questionários, utilizaram-se os testes *U* de *Mann-Withney* e *H* de *Kruskal-Wallis* para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias de alguns grupos que foram criados tendo em conta o cargo exercido pelos inquiridos (presidente do CE ou do CP), o número de anos que o professor trabalha com o atual presidente do CE e o número de anos de serviço que possui – os dois últimos grupos dizem respeito ao estudo de caso. A opção por alternativas não paramétricas deve-se ao facto de o pressuposto da normalidade da distribuição dos valores destas variáveis não ser cumprido na nossa base de dados.

Ainda no âmbito da análise dos resultados obtidos na UO1, utilizou-se o teste de correlação *r* de *Spearman* para verificar a existência de associações entre variáveis, nomeadamente entre as variáveis “número de anos de serviço do professor” e a “perceção do professor sobre a frequência com que o presidente do CE desenvolve as práticas de liderança pedagógica e distribuída”, bem como entre esta última perceção e o número de anos que o professor trabalha com este líder. A opção por este teste de correlação está relacionada com o facto de se tratarem de variáveis ordinais.

Relativamente à parte III dos questionários, procedeu-se à determinação de frequências, isto é, do número de vezes que cada uma das práticas foi seleccionada pelos inquiridos, bem como à determinação de percentagens que nos indicam qual a proporção de casos que corresponde a cada uma das frequências.

9.2 Dados qualitativos

No que se refere aos dados de natureza qualitativa, após a realização das entrevistas procedemos à transcrição da informação recolhida oralmente. De seguida, procedeu-se à análise do seu conteúdo, a fim de compreender e melhor interpretar o que os dados dos questionários aplicados a estes dirigentes nos indicavam. Segundo Weber (citado por Lima, 2013), “a análise de conteúdo é uma técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos (p.7). Isto significa que o objetivo básico desta técnica passa por sintetizar a quantidade de informação recolhida, a fim de interpretar as principais tendências e padrões presentes nos dados (Lima, 2013).

Utilizou-se uma análise do tipo categorial, segundo a terminologia de Bardin (1988). Para o efeito construímos um sistema de categorias (Anexo 5) com a identificação das mesmas através de códigos numéricos, uma definição por extenso de cada uma das categorias e alguns exemplos típicos de unidades de registo (retiradas dos dados analisados), a fim de ilustrar a natureza dos segmentos de informação que integram essas categorias – tal como sugerido por (Lima, 2013). Tendo em conta os objetivos e as questões de pesquisa que nortearam o estudo, o sistema construído é constituído por quatro categorias: (1) Práticas de liderança pedagógica; (2) Entidades que desenvolvem as práticas de liderança pedagógica; (3) Perceções sobre o impacto das práticas de liderança pedagógica; e (4) Nível de distribuição da liderança. A última categoria é constituída por duas subcategorias a saber: (4.1) Distribuição da liderança e (4.2) Tomada de decisão.

Posteriormente, procedeu-se ao “recorte” das unidades de registo a codificar, que segundo Esteves (2006) “é uma das operações mais delicadas de um processo de análise temática [ou categorial]” (p.114). Conforme sublinhou Bardin (citado por Lima, 2013), um bom sistema de categorias deve possuir objetividade e fiabilidade, o que significa que se o material for sujeito a várias análises, quando analisado segundo o mesmo sistema de categorias, deve ser codificado da mesma forma. Para medir a fiabilidade da análise de conteúdo efetuada optámos por recorrer à “fiabilidade intercodificadores”, que consiste na aplicação, por parte de dois codificadores, das mesmas instruções de codificação ao mesmo material. Este processo é realizado de forma independente num determinado momento temporal.

De acordo com o exposto anteriormente, foram selecionados dois codificadores já familiarizados com a técnica de análise de conteúdo e, portanto, com os procedimentos a adotar (um com o grau de mestre e outro com o grau de doutor). Foi entregue a cada um uma grelha com cinquenta unidades de registo previamente recortadas e devidamente numeradas, assim como o sistema de categorias a aplicar. Este sistema foi devidamente explicitado junto de cada codificador e foram esclarecidas algumas dúvidas pontuais colocadas pelos mesmos.

Posteriormente, com a grelha das codificações preenchida pelos codificadores, procedeu-se ao cálculo da fiabilidade através da aplicação do *kappa* de Cohen no SPSS, medida que permite “compara[r] o acordo obtido com o acordo que se estima que teria surgido se os codificadores tivessem tomado as suas decisões de uma forma totalmente aleatória” (Lima, 2013, p. 16). No Anexo 7, encontra-se a tabela obtida no SPSS que apresenta o cruzamento entre as codificações efetuadas pelos dois codificadores, bem como o valor do teste *kappa* e o respetivo nível de significância estatística. Para os dados em análise, o valor de *kappa* determinado foi de 0.724 (ou 72.4%), com um nível de significância estatística de 0.000. Este valor é inferior à taxa de acordo determinada com base no método da percentagem (em 50 codificações houve 39 acordos, o que significa uma percentagem de 78%). Esta diferença deve-se ao facto de o valor de *kappa* já incluir uma correlação que tem em conta a probabilidade de alguns acordos se terem devido ao acaso. O valor de *kappa* alcançado representa um nível de acordo bom, segundo Brennan e Silman (citados por Lima, 2013), dado que se situa entre 0.61 e 0.80.

Atendendo ao nível de fiabilidade alcançado, de seguida, aplicou-se o sistema de categorias a toda a informação recolhida, tendo-se organizado ficheiros temáticos, no Word, por categoria e subcategoria, a fim de detetar as principais tendências de resposta, comportamento ou perceções encontradas.

10. Cuidados éticos

Qualquer investigação exige uma conduta de pesquisa eticamente correta por parte do investigador. Este deve ter em consideração um conjunto de responsabilidades que não se limita aos participantes do estudo, mas contempla também outros públicos (Lima, 2006). Neste sentido, para conduzir uma investigação de forma metodologicamente competente e eticamente responsável foi necessária a adoção de determinados procedimentos, nomeadamente no que concerne ao acesso ao terreno, à obtenção do

consentimento informado e ao nível da preservação da confidencialidade e do anonimato. Estes procedimentos serão descritos de seguida.

10.1 Acesso ao terreno

Tal como alerta Lima (2006), “quando se procura ter acesso ao local onde se pretende desenvolver um estudo, colocam-se frequentemente problemas éticos que podem ser particularmente complexos” (p. 141). Este autor alude que o acesso ao local e o próprio consentimento dos participantes pode ser fortemente condicionado pela presença e pela ação de determinados indivíduos com posições de relevo nesse contexto, pelo que o investigador deve obter autorização prévia destes elementos, antes de contactar com os participantes.

De acordo com o exposto, foi solicitada autorização ao CE das unidades orgânicas públicas da ilha de São Miguel, nomeadamente para a realização de entrevistas junto dos presidentes do CE e do CP, dado tratarem-se de organizações com autonomia própria.

No âmbito da realização do estudo de caso, foi solicitada autorização ao CE de uma unidade orgânica para a aplicação de questionários aos docentes da escola.

10.2 Obtenção do consentimento informado

Lima (2006) é da opinião de que “o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado” (p. 142). De acordo com este autor, este consentimento visa informar os participantes acerca da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, procurando obter o seu assentimento para participar no estudo sem constrangimentos.

Atendendo à ideia anterior, foi elaborado um protocolo de consentimento informado (cf. Anexo 4), com base nos princípios e procedimentos de ética na investigação recomendados pelo autor mencionado, documento este que foi assinado pelos entrevistados neste estudo e pela própria investigadora.

10.3 Preservação da confidencialidade e do anonimato

O investigador deve proteger a privacidade dos participantes na investigação, assegurar a confidencialidade de toda a informação que eles fornecem e, quando

possível e desejável, garantir o anonimato das suas respostas (Lima, 2006). Tal exige a utilização de alguns procedimentos por parte do investigador.

A identidade das unidades orgânicas, dos docentes e todas as eventuais informações de carácter pessoal recolhidas no decurso da participação foram mantidas na mais estrita confidencialidade. Após a realização das entrevistas, procedeu-se à atribuição de um código a cada um dos entrevistados, tal como referido anteriormente. A lista de códigos e a respetiva lista de características identificadoras foi registada num ficheiro, ao qual apenas têm acesso a investigadora e o orientador científico. Estas listas serão eliminadas após a defesa da dissertação.

Para assegurar o anonimato estrito dos participantes no inquérito por questionário e acautelar possíveis constrangimentos nas respostas dos mesmos, todos os questionários foram entregues dentro de um envelope que, após o seu preenchimento, foi fechado.

Capítulo 3 – Apresentação e interpretação dos resultados

1. Introdução

Neste capítulo, iremos proceder à apresentação e à análise dos resultados da investigação, obtidos através das técnicas já descritas no capítulo anterior.

Após o levantamento dos dados constantes dos questionários e do seu subsequente tratamento, assim como da categorização das questões constantes das entrevistas, procedemos à sua análise e interpretação com base nos objetivos definidos para este estudo. A apresentação e a análise dos resultados serão discutidas em função das questões de pesquisa referidas no capítulo anterior e também em função do modelo de liderança instrucional de Hallinger e Murphy (citado por Hallinger, 2005), em que assentou o instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo – o PIMRS. Este modelo, tal como explicitado no Capítulo I, define três dimensões para o papel do líder instrucional: (1) definir a missão da escola; (2) gerir o programa de ensino e (3) promover um clima positivo de aprendizagem escolar. Para estas dimensões estão previstas dez funções de liderança, sendo cada uma aferida através de cinco itens.

Atendendo ao exposto anteriormente, este capítulo foi estruturado em seis secções: (1) Práticas de liderança pedagógica existentes nas escolas alvo do estudo; (2) Entidades que desenvolvem as práticas de liderança pedagógica existentes nestas escolas; (3) Diferenças encontradas nas práticas de liderança pedagógica que são implementadas nas escolas abrangidas pelo estudo; (4) Perceção dos diferentes atores acerca do impacto das práticas de liderança pedagógica nas suas escolas nos resultados dos alunos; (5) Nível de distribuição de liderança pedagógica nas escolas alvo do estudo; e (6) Diferenças encontradas ao nível de distribuição de liderança pedagógica nestas escolas.

Na apresentação dos resultados pareceu-nos importante mostrar os resultados obtidos em função do cargo exercido pelos nossos participantes, a fim de verificar se as perceções relativamente aos diferentes aspetos em análise variam. No final de cada secção, apresenta-se uma síntese da análise dos dados e a resposta à questão de pesquisa.

2. Práticas de liderança pedagógica existentes nas escolas alvo do estudo

Questão complementar 1 - Quais as práticas de liderança pedagógica existentes nas escolas alvo deste estudo?

Para dar resposta a esta questão, utilizamos os resultados obtidos nas entrevistas realizadas aos presidentes do CE e do CP, assim como os dados da parte II do questionário, referente às práticas de liderança pedagógica, aplicado a estes dirigentes, bem como aos docentes da UO1. A frequência com que estas práticas são desenvolvidas foi aferida pelos inquiridos através de uma escala de *Likert* com cinco níveis: (1) quase nunca, (2) raramente, (3) às vezes, (4) frequentemente, (5) quase sempre.

Optámos por apresentar os resultados obtidos para as escolas abrangidas pelo estudo em função das dimensões e funções de liderança pedagógica, sendo que o elevado número de dados recolhidos nos levou a mostrar os resultados no Anexo 8. Assim, nesta secção começaremos por analisar os dados para essas escolas e, posteriormente, passaremos à análise dos resultados alcançados no estudo de caso.

2.1 Definir a missão da escola

Esta dimensão está associada ao papel do líder da escola na determinação da missão da organização e inclui duas funções: (I) estruturar os objetivos da escola e (II) comunicar os objetivos da escola. De acordo com Hallinger (2005), os líderes eficazes trabalham com a comunidade educativa para garantir que a escola tenha metas claras, mensuráveis e focadas no progresso académico dos alunos. É também essencial que o líder promova uma comunicação eficaz entre todos os membros da organização, com vista à consecução da missão da organização.

Apresenta-se, de seguida, a análise dos resultados alcançados para cada uma das funções referidas anteriormente.

2.1.1 Estruturar os objetivos da escola

Os resultados obtidos para a função em análise são apresentados no Anexo 8 (Tabela 12). A observação dos mesmos permite inferir que, de acordo com a perceção dos inquiridos, a generalidade das práticas associadas à estruturação dos objetivos é frequentemente desenvolvida pelos presidentes do CE das escolas alvo deste estudo ($\bar{X} = 4.24$). Na generalidade, a perceção dos presidentes do CE é mais favorável do que a dos presidentes do CP. Porém, a análise inferencial permitiu verificar que não

existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações médias alcançadas para os dois grupos de inquiridos. Isto indica claramente que a percepção sobre o desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE não varia, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os inquiridos.

Relativamente à prática A1 (desenvolve um conjunto específico de objetivos anuais para toda a escola), os líderes das escolas alvo deste estudo afirmam desenvolver um conjunto de objetivos para a escola que, geralmente, se encontram explicitados nos projetos educativos das unidades orgânicas e nos respetivos planos do ProSucesso¹. A importância da definição desses objetivos e da determinação de um rumo a seguir foi uma ideia transmitida por alguns dos líderes inquiridos.

Se a comunidade educativa não tiver noção dos objetivos da escola, então trabalha cada um para o seu lado, trabalha cada um à sua maneira e com os seus objetivos individuais! Enquanto instituição, não faz sentido que assim seja! (...) É muito importante que os objetivos sejam claros, que sejam precisos, que sejam fáceis de avaliar, que fique claramente definido a forma como vão ser avaliados e que instrumentos serão necessários para tal. A partir do momento em que isto é divulgado as pessoas percebem, de um modo muito claro, aquilo que têm de fazer e, eventualmente, aquilo que é necessário reunir para avaliar se o trabalho foi bem feito ou não, em função daquilo que são as nossas metas. (CE3)

O presidente CE5 assume, a este propósito, que quando iniciou funções como líder da UO5, a escola evidenciava alguns problemas, em diferentes áreas, pelo que foi necessário traçar objetivos claros e mobilizar a comunidade educativa para a sua consecução. Vários líderes assumem, também, a importância de garantir a compreensão e a aceitação dos objetivos delineados para a escola, uma vez que só assim ficam criadas as condições para que o trabalho de todos seja desenvolvido de forma convergente.

Se forem objetivos só e apenas exclusivos do CE, eles nunca chegam a ser concretizados. Precisamos que haja aqui uma colaboração e para que haja uma colaboração das outras estruturas e órgãos da escola, eles têm de se sentir envolvidos desde o processo de definição desses objetivos. Neste sentido

¹ ProSucesso (Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar) - É um plano implementado pelo Sistema Educativo Regional dos Açores cujo objetivo passa pela redução da taxa de abandono precoce da educação e da formação e pelo aumento do sucesso escolar em todos os níveis e ciclos de ensino.

procuramos envolver todas as estruturas intermédias, desde os próprios departamentos curriculares, as coordenações de ciclo, o CP, a AE e o CE. (CE10)

Esta é uma preocupação que a generalidade dos líderes parece ter. Na maioria dos casos, as estruturas de gestão intermédia da escola estão envolvidas na estruturação dos objetivos. Contudo, na UO5 o seu líder assume que esta definição é feita pela equipa do CE, sendo que as diferentes estruturas da escola, nomeadamente o CP, intervêm mais na definição de estratégias para atingir os objetivos traçados.

Geralmente, a estruturação dos objetivos acontece para toda a escola. Os dirigentes inquiridos referem que apenas, pontualmente, há uma definição de objetivos individuais e de responsabilidades, nomeadamente quando os docentes estão envolvidos na implementação de projetos específicos de promoção do sucesso escolar.

Importa, agora, perceber como é que os objetivos são comunicados e integrados na prática diária das escolas.

2.1.2 Comunicar os objetivos da escola

A comunicação dos objetivos da escola é uma das responsabilidades sobre as quais os diretores se devem concentrar (Hallinger, 2005). Esta comunicação é essencial para que os objetivos sejam amplamente conhecidos e apropriados por toda a comunidade escolar.

Os resultados alcançados para esta função são apresentados no Anexo 8 (Tabela 13). Podemos observar que, na grande maioria, as práticas elencadas para a comunicação dos objetivos da escola são, de acordo com a perceção dos inquiridos, desenvolvidas com frequência pelos presidentes do CE das escolas alvo deste estudo ($\bar{X} = 3.83$), embora a media das pontuações seja inferior à alcançada na função anterior. Os presidentes do CP têm uma perspetiva menos favorável do que os presidentes do CE sobre o desenvolvimento das práticas referidas. A análise inferencial revelou, a este propósito, uma diferença estatisticamente significativa na média das pontuações alcançada na prática B2 (discute os objetivos académicos da escola, em reuniões com os professores). Contudo, na generalidade, a perceção sobre o desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE não varia, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os inquiridos.

A comunicação dos objetivos da escola parece ser uma preocupação da generalidade dos dirigentes, embora alguns admitam que esta é uma tarefa difícil de

concretizar. O CE7 refere, a este nível, que é difícil garantir que a informação flua na escola de forma igual para todos. Geralmente, a via mais fácil para que tal aconteça são as reuniões gerais de professores lideradas pelo órgão de gestão da escola. De facto, segundo os testemunhos recolhidos, a comunicação dos objetivos da escola e de assuntos de maior relevância ocorre através de reuniões gerais de professores realizadas, na maioria dos casos, no início do ano letivo, na maioria das unidades orgânicas alvo do nosso estudo. Esta comunicação também é feita através dos documentos orientadores das unidades orgânicas (Plano do ProSucesso, PEE, PCE e PAA), e através de outros sistemas de comunicação interna das escolas (plataformas digitais, correio eletrónico, etc.). Todavia, alguns dirigentes, como o CE2 e o CE6, assumem fazer a comunicação dos objetivos apenas em situações pontuais, ou de forma breve, uma vez que os mesmos estão plasmados nos documentos referidos anteriormente. Não obstante estes dados, alguns líderes, como o CE7 e o CE12, admitem que há sempre docentes que não leem a informação, nem manifestam muito interesse em conhecer os documentos orientadores da escola, pois estão apenas concentrados nas suas aulas.

As pessoas não procuram! Por muito que a gente queira comunicar os objetivos da escola, por muito que o façamos... até os próprios professores, muitas vezes, não sabem, porque não leem, não procuram, não querem saber, porque estão mais motivados para dar as suas aulas... (CE12)

No que respeita à discussão dos objetivos e das metas a atingir, de acordo com os testemunhos, esta é realizada pelos líderes das escolas, sobretudo, nas reuniões de CP, embora alguns relatos admitam que tal pode suceder nas reuniões de departamento. Estes parecem ser os espaços de eleição para a análise e discussão do rumo a seguir, junto dos professores e dos elementos da comunidade educativa. Relativamente à comunicação junto dos alunos, parecem existir unidades orgânicas onde isso acontece – de acordo com os testemunhos do CE1, CE5, CE6 e CP5 –, embora essa prática não esteja generalizada. Alguns presidentes do CE admitem fazê-lo no início do ano letivo, aquando da receção dos alunos, e de forma mais esporádica ao longo do ano, em reuniões de delegados de turma ou em assembleias de alunos.

Quanto ao facto de as escolas garantirem que os objetivos são apresentados em locais de grande visibilidade, os dados apontam para uma prática que é desenvolvida com menor regularidade do que as restantes pelos líderes destas escolas. De acordo com os testemunhos, as páginas das escolas disponíveis na *internet* parecem ser o meio de

divulgação da informação, junto da comunidade escolar, mais utilizado pelas unidades orgânicas.

Vamos, agora, verificar o que sucede nestas escolas relativamente à próxima dimensão de liderança pedagógica.

2.2 Gerir o programa de ensino

Esta dimensão exige, da parte do líder da escola, um elevado grau de envolvimento na monitorização do progresso dos estudantes e na gestão do programa de ensino da escola. A liderança de escolas de elevado desempenho distingue-se por uma supervisão ativa e por uma coordenação do programa de ensino (Robinson *et al.*, 2008). Segundo as autoras referidas, planear, coordenar e avaliar o ensino e o currículo é a dimensão chave da liderança pedagógica.

Apresenta-se, de seguida, a análise dos resultados alcançados para cada uma das funções associadas a esta dimensão, a saber: supervisionar e avaliar o processo de ensino, coordenar o currículo e monitorizar o progresso dos alunos.

2.2.1 Supervisionar e avaliar o processo de ensino

Os líderes das escolas eficazes trabalham diretamente com os professores para monitorizar constantemente o progresso dos alunos e envolvem-se ativamente na observação da sala de aula para melhorar o processo de ensino (Robinson *et al.*, 2008).

Os resultados obtidos para a função em análise são apresentados no Anexo 8 (Tabela 14). A análise dos resultados permite verificar que, de acordo com a perceção dos inquiridos, a generalidade das práticas associadas à supervisão e avaliação do processo de ensino é desenvolvida com menor regularidade pelos presidentes do CE das escolas alvo deste estudo do que as práticas analisadas anteriormente ($\bar{X} = 2.54$). Os valores de desvio padrão determinados evidenciam uma grande dispersão na opinião dos inquiridos.

A análise inferencial permitiu verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações médias alcançadas para os dois grupos de inquiridos, o que significa que a perceção sobre o desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE e do CP não varia, de um ponto de vista estatisticamente significativo.

Das práticas enunciadas, a C3 (Realiza regularmente observações informais nas salas de aula – observações informais são as que não estão agendadas e que têm uma duração mínima

de 5 minutos; podem ou não envolver um *feedback* escrito ou uma reunião formal posterior) destaca-se com uma pontuação média inferior às restantes, 1.74, o que denota que, segundo a perceção dos inquiridos, esta prática é desenvolvida com pouca frequência pelos líderes destas escolas. Os vários testemunhos recolhidos corroboram este facto.

Neste momento, observações informais em salas de aula, ou seja, aparecer sem pré-aviso, sem marcação, ... isso não acontece! Na prática isto não acontece, porque mesmo não há tempo! (CE7)

Um presidente do CE pode estar à frente do processo, mas para avaliar diariamente, semanalmente, mensalmente todo o processo, terá de ir observar aulas e numa escola tão grande é impossível! Não se consegue! Não há só a parte pedagógica! (CE5)

Outros líderes aludem para a dificuldade de implementar esta prática por nem sempre serem bem-vindos ao território de sala de aula que, geralmente, é do domínio dos professores.

A prática de observação de aulas, ainda que já tenha sido obrigatória no contexto da avaliação docente, não a temos institucionalizada, nem por prática... não temos. (...) Não é fácil os professores abrirem as suas portas, ou todos os professores abrirem as suas portas para uma observação, para um intruso! Outros não se importam! Mas, não o fazemos. Não temos esta prática. (CE1)

A observação de aulas já se tentou fazer, numa altura em que eu era coordenadora de departamento. Foi uma sugestão que se fez, mas as pessoas da sua porta para dentro são muito ciosas! Houve um ou outro que se ofereceu, mas acabou por nunca se concretizar. O corpo docente desta escola já é maduro e muitas pessoas acham que já sabem tudo o que têm de saber... não querem mais ninguém ali a mexer! Por isso, é difícil! (...) As pessoas acham que têm certificado o seu desempenho e não é fácil chegar lá! (CE6)

Segundo o testemunho dos participantes, o acompanhamento do processo de ensino é feito, geralmente, de uma forma mais indireta, nomeadamente através dos resultados alcançados pelos alunos. É através dos resultados obtidos na avaliação sumativa interna e externa, assim como através das atas dos conselhos de turma, que os órgãos de gestão

parecem avaliar este processo. De acordo com os testemunhos recolhidos, este acompanhamento acontece no final de cada período letivo e, também, em momentos intercalares.

Nós como é que supervisionamos o processo de ensino? Através das avaliações dos alunos. Portanto, a partir do momento em que nos chegam as atas de avaliação tomamos conhecimento de como as coisas estão a correr e é uma maneira de avaliar e supervisionar... E, principalmente, quando vemos que alguma coisa não está bem, atuamos mediante a informação que temos. (CE2)

Não obstante o exposto anteriormente, os líderes das escolas admitem visitar as salas de aula, mas não com o intuito de observar as práticas de ensino dos professores. Estas visitas ocorrem a pedido dos docentes, sobretudo para uma intervenção ao nível disciplinar, embora alguns admitam que também são convidados para assistir à apresentação de trabalhos realizados pelos alunos.

A intervenção ao nível da sala de aula é difícil. Esta escola tem portas em vidro e isto não é completamente inocente! A gente passa pelos corredores e apercebe-se do que se está a passar dentro das salas de aulas e sabe muitas das coisas que se passam nas salas. Às vezes, apetece lá ir dentro abanar as consciências! Mas, é muito difícil! Aquilo que nós fazemos em termos de avaliação é mais em termos de avaliação de comportamentos. Quando os meninos se portam mal, nós vamos às salas de aula, porque é quando os professores nos pedem para ir. (CE12)

Os testemunhos parecem, assim, apontar para formas indiretas de supervisionar e avaliar o processo de ensino. Vamos, agora, analisar o que se passa relativamente à coordenação do currículo.

2.2.2 Coordenar o currículo

De acordo com a literatura da especialidade, a coordenação do currículo é uma área de atuação fundamental dos líderes escolares.

Os resultados obtidos para a função em análise são apresentados no Anexo 8 (Tabela 15). A observação dos dados permite inferir que, segundo a perceção dos inquiridos, de um modo geral, as práticas associadas à coordenação do currículo são frequentemente desenvolvidas pelos líderes das escolas alvo deste estudo ($\bar{X} = 3.57$). Contudo, os

valores de desvio padrão determinados evidenciam alguma dispersão na opinião dos inquiridos.

A perceção dos presidentes do CE é mais favorável do que a dos presidentes do CP sobre o desenvolvimento das diferentes práticas. Todavia, a análise inferencial permitiu verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações médias alcançadas para os dois grupos de inquiridos. Isto indica claramente que a perceção sobre o desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE não varia, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os inquiridos.

De acordo com os resultados, é ao nível da monitorização do currículo na sala de aula e da participação na revisão de materiais curriculares que os líderes das escolas sentem mais dificuldades. Segundo os testemunhos recolhidos, a monitorização do currículo na sala de aula é uma prática desenvolvida com menor regularidade pelos líderes, facto que pode ser explicado pelas inúmeras responsabilidades e tarefas que estes têm de realizar no dia-a-dia da vida da escola, e que segundo os diferentes testemunhos, são muitas vezes impeditivas de um maior envolvimento nesta área.

Monitorizar o currículo desenvolvido na sala de aula é quase impossível, tendo em conta as solicitações que temos no dia-a-dia! É complicado, o presidente e não só... tem a ver com uma questão burocrática, que eu acho até excessiva, do próprio processo de gestão da escola, desde a parte financeira ... O presidente do CE é por inerência presidente do Conselho Administrativo e isso é logo uma carga de trabalhos maior. Agora, nós delegamos diretamente a outros colegas que podem acompanhar melhor e têm maior disponibilidade para isso. (CE9)

Os presidentes do CP de algumas escolas, também, admitem que coordenar e monitorizar o currículo desenvolvido ao nível da sala de aula é uma tarefa exigente e difícil para os líderes escolares, pelo que alguns, como o CP4 e o CP7, assumem que esta tarefa acaba por ser deixada para as estruturas de gestão intermédia, nomeadamente para os coordenadores de departamento, e para os próprios docentes. O líder da UO4 admite, a este respeito, que é através das atas das reuniões ou de conversas com os docentes que toma conhecimento das dificuldades que vão surgindo ao nível do cumprimento do currículo e do que está definido a este nível.

As decisões curriculares que são tomadas pelos líderes das escolas parecem ter em conta as dificuldades reveladas pelos alunos ao nível da aprendizagem e os resultados alcançados pelos mesmos, de acordo com alguns testemunhos.

Todas as questões curriculares têm por base os resultados dos alunos. Nós detetámos, por exemplo, que ao nível da língua estrangeira havia um défice grande de aprendizagem nos nossos alunos que depois se refletia muito no 7.º ano de escolaridade. De acordo com aquilo que foi decidido no CP, e definido no Projeto Curricular de Escola, nós reforçamos o currículo do 6.º ano com mais 45 minutos semanais de Inglês. (CE7)

No entanto, alguns líderes, como o CE1, admitem que as decisões que são tomadas a este nível são diminutas, uma vez que o currículo está padronizado, para a generalidade das turmas, e os alunos têm de realizar provas/exames nacionais para aferir as aprendizagens realizadas. O CE7 refere, a este respeito, que a intervenção do CE ocorre sobretudo quando se verificam problemas graves de aprendizagem: “o órgão de gestão é sempre chamado a participar neste âmbito, nestes remédios que são utilizados, quando aquilo que está estandardizado para todas as escolas não funciona!” (CE7).

Já no que diz respeito à participação dos líderes das escolas na revisão dos materiais curriculares, os testemunhos dão conta de um aspeto mais difícil de concretizar. Alguns presidentes do CE, como o CE4 e CE13, assumem que o elevado volume de materiais que são produzidos e o facto de serem referentes a várias áreas curriculares são aspetos que, de alguma forma, impossibilitam que os mesmos participem na revisão dos materiais.

Eu sou docente de uma determinada área e, apesar de ter um vasto conhecimento sobre muita coisa, há determinadas coisas que não domino! (...) Posso ver os materiais para a minha área, mas para as outras torna-se um pouco mais complicado. (CE13)

Vamos, agora, analisar o que se passa relativamente à monitorização do progresso dos alunos.

2.2.3 Monitorizar o progresso dos alunos

A investigação empírica mostra que nas escolas eficazes há uma maior ênfase na monitorização sistemática do progresso dos alunos (Heck *et al.*, citados por Robinson *et al.*, 2008).

No Anexo 8 (Tabela 16), apresentam-se os resultados obtidos para esta função. A análise dos mesmos permite verificar que, de acordo com a perceção dos inquiridos, a

generalidade das práticas associadas à supervisão e avaliação do processo de ensino são desenvolvidas com menor regularidade pelos presidentes do CE das escolas alvo deste estudo ($\bar{X} = 3.36$). Os valores de desvio padrão determinados evidenciam uma grande dispersão na opinião dos inquiridos.

Na generalidade, os presidentes do CP têm uma perspetiva menos favorável que os presidentes do CE sobre o desenvolvimento das práticas referidas. Porém, a análise inferencial permitiu verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações médias alcançadas para os dois grupos de inquiridos, o que significa que a perceção sobre o desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE não varia, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os grupos de inquiridos.

A monitorização dos resultados dos alunos é feita, na generalidade das escolas, através da análise dos resultados alcançados nas avaliações sumativas internas de final de período. De acordo com o testemunho de alguns líderes, como do CE2 e do CE8, é através das atas das reuniões dos conselhos de turma que o CE, bem como os próprios conselhos de turma, procuram definir estratégias para ultrapassar os resultados menos positivos.

Há algumas escolas onde este acompanhamento é feito de forma regular, isto é, no meio e no final de cada período letivo, a fim de procurar atuar de forma direta sobre as turmas que apresentam um desempenho abaixo do espetável.

Todo este processo de monitorização das aprendizagens dos alunos é o nosso dia-a-dia. Acontece de uma forma mais objetiva em alguns momentos, após a avaliação sumativa e, também, numa circunstância intermédia, porque a avaliação é um processo contínuo. Temos de estar a acompanhar a evolução para perceber o que é preciso fazer em cada turma para, por vezes, possibilitar um apoio, uma reorientação. (CE1)

Noutras unidades orgânicas, em especial nas de maior dimensão, os líderes das escolas manifestam maior dificuldade em acompanhar regularmente este processo.

O presidente do CE olha para gráficos e para estatísticas, que é ele que faz ou algum dos elementos do CE, e depois tenta debater algumas coisas em CP e em Assembleia de Escola. Mas, ficamos por aí! Literalmente ficamos por aí. (CE12)

Através de órgãos ou de equipas, sim, é possível monitorizar o progresso dos alunos. Não será aquilo a que nós dedicamos mais tempo, mas é possível fazê-

lo e é algo que se vai fazendo. Não se faz com uma frequência mensal ou trimestral, mas faz-se com alguma frequência este tipo de acompanhamento. (CE11)

A este propósito, os líderes destas escolas admitem ter grandes dificuldades em reunir individualmente com os professores para discutir o progresso dos alunos. Os líderes CE9 e CE12 referem, a este nível, que em escolas com mais de duas centenas de professores é muito complicado concretizar esta prática, admitindo que tal poderá estar mais facilitado em escolas de menor dimensão. Contudo, independentemente da dimensão da escola, o contacto mais direto com os professores, em especial com os diretores de turma, parece suceder sempre que se verificam resultados abaixo do expectável e é necessária uma intervenção do órgão de gestão.

Ainda, no final do 2.º período, nós tivemos alguns casos que mereceram a nossa preocupação e chamamos os professores e os coordenadores para avaliar a situação. Apesar de termos as atas das reuniões, das quais constam as informações, é muito importante falarmos diretamente com os professores e com os alunos. (...) Depois tentamos ver se há algum aspeto em que possamos melhorar. Não é sempre, mas em alguns casos já foi feito. (CE4)

O líder CE7 admite que esta proximidade com os professores é muito importante, principalmente, quando se denotam dificuldades ao nível da aprendizagem de determinados conteúdos ou áreas curriculares.

Muitas vezes, os nossos professores sentem-se um pouco sozinhos na sua sala de aula, sem apoio, sem soluções, sem ideias e será mais um momento para os colegas porem em cima da mesa as suas dificuldades, aquilo que já refletiram e tentarmos entre todos arranjar soluções, que não serão soluções mágicas... (CE7)

No que respeita a informar os professores, por escrito, sobre os resultados académicos conseguidos pela escola, a generalidade dos líderes afirma que é habitual o CE elaborar um documento com os resultados alcançados na avaliação sumativa interna, no final de cada período letivo. Trata-se de um documento onde os resultados são tratados através de métodos de análise estatística, a fim de serem analisados e discutidos nas diversas estruturas de gestão intermédia. Neste documento são apresentados, geralmente, os resultados alcançados por turma, por ano de escolaridade e por ciclo de

ensino. A generalidade dos líderes admite não efetuar este controlo aluno a aluno, devido ao elevado número de discentes das unidades orgânicas, pelo que este trabalho fica a cargo dos diretores de turma e dos conselhos de turma. Todavia, quando há alunos que são sinalizados pelos conselhos de turma, devido a comportamentos irregulares ou que revelam fraco aproveitamento, alguns líderes admitem, pontualmente, acompanhar estas situações de forma mais direta.

2.3 Promover um clima positivo de aprendizagem escolar

Esta dimensão exige que os líderes das escolas criem um clima positivo de aprendizagem escolar e que apoiem a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem (Hallinger & Murphy, citados por Hallinger, 2005). Inclui várias funções, a saber: (I) Proteger o tempo de aprendizagem, (II) Manter uma presença visível na escola, (III) Fornecer incentivos aos professores, (IV) Promover o desenvolvimento profissional e (V) Fornecer incentivos para a aprendizagem.

Apresentam-se, de seguida, os resultados alcançados para cada uma das funções referidas anteriormente, bem como a sua análise.

2.3.1 Proteger o tempo de aprendizagem

De acordo com a literatura da especialidade, os líderes eficazes tendem a garantir um ambiente ordenado e de apoio na escola. Este ambiente permite que os professores se concentrem no ensino e que os alunos se concentrem na aprendizagem (Robinson *et al.*, 2008).

Os resultados obtidos para esta função são apresentados no Anexo 8 (Tabela 17). A sua análise permite verificar que, de acordo com a perceção dos inquiridos, a generalidade das práticas associadas à manutenção de uma presença visível é desenvolvida com menor regularidade pelos presidentes do CE das escolas alvo deste estudo ($\bar{X} = 3.37$). Os valores de desvio padrão determinados evidenciam uma grande dispersão na opinião dos inquiridos.

Os presidentes do CP têm uma perspetiva menos favorável do que os presidentes do CE sobre o desenvolvimento das práticas referidas. A análise inferencial revelou, a este propósito, uma diferença estatisticamente significativa na média das pontuações alcançada para a prática F5 (Limita a invasão do tempo destinado ao ensino, provocada por atividades extra e co-curriculares). Contudo, na generalidade, a perceção sobre o

desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE não varia, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os inquiridos.

No que diz respeito à limitação de divulgações públicas de informação, na escola, que provoquem interrupções do tempo destinado ao ensino, as opiniões dos líderes variam. Alguns, como o CE3, o CE9 e o CE10, admitem limitar essa divulgação quando o número de solicitações que chega à escola é elevado e o público-alvo tende a ser o mesmo. Nestes casos, afirmam que o procedimento passa por fazer uma seleção das iniciativas em que os alunos irão participar, tendo em conta o definido no PEE. Estes dirigentes escolares admitem que, por vezes, há orientações e solicitações que partem da tutela e, nestes casos, tendem a cumprir, por se tratar de uma ordem superior, embora tal possa comprometer o processo de aprendizagem dos alunos.

Este ano foi o ano de todos os inquiridos e mais alguns! Há muitos inquiridos e nós limitamos, porque, de facto, já estavam a interferir com as aulas. (...) Mas, muitas vezes, não podemos limitar, porque a ordem é superior. Portanto, se nos obrigam a fazer uma coisa, temos de a fazer! (CE9)

Outros, como o CE11 e o CE12, admitem não limitar essas divulgações. A este respeito, o líder CE11 refere que, quando há necessidade de transmitir ou divulgar informações, tal ocorre através do diretor de turma ou do delegado de turma, preferencialmente, nas aulas de Cidadania ou nas disciplinas de cariz mais prático. Segundo o mesmo, esta é uma prática instituída na escola e todos concorrem para que tal aconteça, no sentido de minimizar o impacto no processo de aprendizagem dos discentes.

De acordo com os testemunhos recolhidos, a generalidade dos líderes admite que evita chamar os alunos à direção, no decorrer do tempo de aula. Contudo, referem que é inevitável fazê-lo em situações de caráter urgente, como casos graves de indisciplina.

Quando os alunos revelam falta de pontualidade ou assiduidade, os líderes afirmam que, geralmente, o processo é sempre o mesmo: os professores marcam falta, o diretor de turma faz o levantamento e quando são atingidos os limites de faltas impostos pela legislação em vigor, essa informação chega ao órgão de gestão. A partir daí, o presidente do CE aciona os mecanismos legalmente previstos para estas situações, nomeadamente a comunicação à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. Os inquiridos afirmam que, nestas situações, os alunos acabam por ser penalizados no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no seu desempenho escolar. Alguns líderes, como

o CE2 e o CE7, admitem aplicar medidas sancionatórias aos alunos que reiteradamente revelam falta de assiduidade e/ou pontualidade, sob proposta dos diretores de turma ou professores titulares de turma.

Quanto ao facto de os líderes encorajarem os professores a utilizarem o tempo de ensino para ensinarem e colocarem em prática novas técnicas e conceitos, os resultados apresentados na Tabela 8 apontam para uma prática frequentemente desenvolvida pelos mesmos, de acordo com a perceção dos inquiridos. O líder CE7 confirma que esta é uma prática comum na sua escola.

Isso é feito praticamente todos os dias. (...) Se determinada prática está a produzir efeitos, se está a permitir que os alunos avancem e aprendam, até estimulamos o colega a divulgar esta boa prática para os colegas da escola ou até para outras unidades orgânicas. (CE7)

Relativamente ao facto de os líderes das escolas limitarem a invasão do tempo destinado ao ensino, provocada por atividades extra e co-curriculares, a opinião dos inquiridos varia. A generalidade dos presidentes do CP considera que são desenvolvidas muitas atividades, o que tende a prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Existem muitas propostas de atividades e, às vezes, o órgão de gestão devia limitar um bocadinho mais, porque é muito bom haver atividades extracurriculares, mas nem todas são benéficas e que nem todas são necessárias e, às vezes, tira tempo para a aprendizagem. (CP7)

Já os presidentes do CE afirmam que, geralmente, há um processo prévio de planificação destas atividades, preferencialmente, para o término dos períodos letivos, com o intuito de minimizar o impacto no processo de aprendizagem dos alunos, pelo que alguns admitem não limitar o número de atividades que são desenvolvidas. Segundo os mesmos, isto implica uma planificação rigorosa e uma comunicação prévia, junto dos docentes, das datas previstas para a realização das atividades. Apenas o líder CE8 manifesta que, ao longo dos últimos anos, tem procurado reduzir o número de atividades extracurriculares, a fim de privilegiar o tempo de aprendizagem em sala de aula, uma vez que esta terá sido uma recomendação da Inspeção Regional de Educação dos Açores, aquando da sua visita à UO.

Vamos, agora, analisar o que se passa relativamente à manutenção de uma presença visível na escola.

2.3.2 Manter uma presença visível na escola

A investigação empírica mostra que os líderes bem-sucedidos procuram construir relações dentro e fora da comunidade escolar (Day *et al.*, 2010). Segundo estes autores, estes líderes promovem, de forma contínua, uma cultura de envolvimento e de compromisso, demonstrando preocupação com o bem-estar pessoal e profissional de cada um, o que só é possível através da manutenção de uma presença visível na escola.

No Anexo 8 (Tabela 18), apresentamos os resultados obtidos para esta função. A sua observação permite inferir, de acordo com a perceção dos inquiridos, que as práticas relacionadas com esta função são desenvolvidas com menor regularidade pelos presidentes dos CE das escolas abrangidas pelo estudo ($\bar{X} = 3.14$).

A perceção dos presidentes do CE é mais positiva do que a dos presidentes do CP sobre o desenvolvimento das práticas enunciadas. Todavia, a análise inferencial permitiu verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações médias alcançadas para os dois grupos de inquiridos. Isto indica claramente que a perceção sobre o desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE não varia, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os inquiridos.

Segundo a generalidade dos presidentes do CE inquiridos, manter uma presença visível é importante para sentir o pulsar da vida da escola e para tomar conhecimento dos problemas que vão surgindo. A maioria dos líderes refere circular nos corredores da escola, visitar a sala dos professores e frequentar o bar e o refeitório, aproveitando esses momentos para conversar com os alunos, com os professores e com os funcionários. No entanto, admitem que a frequência com que o fazem não é a desejável.

Nem sempre é fácil manter uma presença visível na escola, pois há algumas limitações. Trata-se de um cargo que tem as suas exigências e implica um tempo de permanência e disponibilidade bastante significativo, para não deixar que os problemas se avolumem. Por isso, conciliar a circulação na escola, ir às salas de aula e promover o diálogo institucional, quer com alunos, quer com professores, com a rotina do presidente do CE e as tarefas que ele tem de resolver, nem sempre é uma tarefa fácil. Mas, fazemos alguma coisa nessa trajetória. (CE8)

Ainda este respeito, a maioria dos líderes das unidades orgânicas com núcleos escolares situados em infraestruturas diferentes daquelas onde está sediado o órgão de gestão e administração escolar referem não manter uma presença muito visível nestes espaços, dada a sua dispersão geográfica e as constantes solicitações a que estão sujeitos diariamente.

Não consigo. São várias as escolas que temos agregadas, embora não sejam muito dispersas, é muito difícil nós sairmos daqui! (...) Mesmo que nós tenhamos como objetivo todos os meses aparecer numa escola, não conseguimos! E se o fizermos, alguma coisa fica por fazer! Os telefonemas e os e-mails são constantes! Falta tempo! Somos vários elementos no CE, mas há alturas em que somos poucos! (CE6)

Alguns dos presidentes do CP, como o CP4, o CP6, o CP7 e o CP11, também, admitem que estes fatores contribuem para a pouca visibilidade dos líderes nestas escolas. A este nível, referem que, por vezes, são outros elementos do CE que asseguram esta presença.

Curioso é o facto de o líder CE5 ter efetuado uma grande aposta na manutenção de uma presença visível na escola para combater os problemas de índole disciplinar que se registavam. Segundo o presidente do CP desta escola, o presidente do CE conhece todos os alunos e circula, frequentemente, pelos espaços escolares para verificar se está tudo dentro da normalidade e se os alunos não estão a faltar às atividades letivas.

Hoje, não há nenhum aluno que não me conheça. A comunidade conhece-me. (...) Isto tem tudo a ver com aquilo que nós queremos e com os pontos fracos que nós temos. Se a parte da indisciplina era um ponto fraco, eu para a resolver não é dentro de um gabinete! Eu para resolver a parte da indisciplina tive de estar perto dos alunos, tive de estar presente, acarinhar, dizer às vezes bom dia, boa tarde, ..., isso chegava! Os alunos acabam por estabelecer uma relação e um compromisso comigo. (CE5)

Visitar as salas de aula para discutir assuntos da escola com os professores e alunos (item G2), não é uma prática realizada com muita regularidade pelos líderes das escolas, segundo a perceção dos inquiridos. Os dirigentes das escolas admitem fazê-lo, pontualmente, apenas por convite dos professores, para falar sobre assuntos da escola, ou para resolver problemas de índole disciplinar.

Já a participação em atividades extracurriculares e co-curriculares (item G3) é uma prática frequentemente realizada pelos líderes escolares, segundo a percepção dos inquiridos. De facto, alguns líderes, como o CE7, o CE10 e CE13, referem fazer um esforço para estarem presentes nas atividades que são desenvolvidas na escola, por considerarem importante manter uma proximidade com a comunidade escolar. O líder CE7 refere, a este propósito, que dada a descontinuidade geográfica das escolas, por vezes, há necessidade de delegar essa responsabilidade noutro elemento do CE ou em alguém que o represente.

Já a prática G5 – realizar tutorias de estudantes ou ensinar diretamente aos alunos nas aulas –, de acordo com os testemunhos recolhidos, é difícil de ser implementada pelos líderes das escolas dadas as constantes solicitações a que estão sujeitos diariamente.

Relativamente às tutorias é difícil assumir esse compromisso, porque, muitas das vezes, o que nós programamos às oito da manhã não tem nada a ver com aquilo que nós fazemos às cinco da tarde! O nosso dia de trabalho sofre muitos atropelos e as solicitações são muitas vezes inesperadas. Portanto, é difícil fazê-lo! É praticamente impossível destinar um tempo específico para aquele aluno, para estarmos reunidos e o acompanharmos durante um determinado tempo da semana, porque a agenda pode não o permitir. (CE11)

Porém, alguns líderes, como o CE3, o CE10 e o CE11, admitem acompanhar diretamente alguns alunos, especialmente, aqueles que revelam alguns problemas de comportamento, embora se tratem de situações esporádicas.

Vamos, de seguida, analisar o que se passa relativamente ao fornecimento de incentivos aos professores.

2.3.3 Fornecer incentivos aos professores

A investigação empírica mostra que os diretores eficazes fazem elogios aos professores relacionados com aspetos específicos do ensino, o que reforça a motivação, a autoestima e a eficácia dos mesmos (Blase & Blase, 2000).

Os resultados obtidos para esta função são apresentados no Anexo 8 (Tabela 19). A sua análise permite verificar que, de acordo com a percepção dos docentes, a generalidade das práticas associadas a esta função é desenvolvida com menos regularidade pelos

líderes das escolas alvo deste estudo ($\bar{X} = 3.18$). Os valores de desvio padrão determinados evidenciam alguma dispersão na opinião dos inquiridos.

Os presidentes do CP têm uma perspetiva menos favorável do que os presidentes do CE sobre o desenvolvimento das práticas referidas. A análise inferencial revelou, a este propósito, uma diferença estatisticamente significativa na média das pontuações alcançada nas práticas H1 (Em reuniões de docentes, boletins informativos e/ou circulares internas, destaca os professores que apresentam um elevado desempenho), H2 (Elogia em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho), H4 (Recompensa os esforços especiais dos professores, propiciando-lhes oportunidades de reconhecimento profissional) e H5 (Cria oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores, como recompensa pelos contributos especiais que estes dão à escola). Isto indica claramente que a perceção sobre o desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE varia fortemente, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os inquiridos.

A generalidade dos líderes das escolas afirma destacar os professores que apresentam um desempenho elevado, em reuniões de docentes, em especial nas de CP. Procuram fazê-lo sempre que os mesmos desenvolvem projetos, atividades de destaque na escola ou quando desempenham determinadas funções de liderança de equipas de trabalho. De acordo com os vários relatos, não é habitual destacar os docentes pelas suas práticas ou metodologias de ensino implementadas em contexto de sala de aula.

O elogio em privado parece ser, também, uma prática frequentemente desenvolvida pelos líderes, de acordo com os testemunhos recolhidos.

Nós temos aqui colegas que reconhecemos que têm desempenhos excecionais e isso é reconhecido em conversas que temos com eles de uma forma muito direta, olhos nos olhos. Fazemos esse reconhecimento a essas pessoas. Não é que a gente o faça de forma pública ou em boletins. Mas, muitas vezes, esses reconhecimentos são feitos pelo desempenho dos professores em determinadas atividades e nos sítios próprios, nomeadamente no CP e na própria Assembleia de Escola. (CE10)

A redação de louvores para colocação no processo individual dos docentes é, contudo, uma prática desenvolvida com menor regularidade pelos líderes das escolas – tal como evidenciam alguns relatos.

Segundo o líder CE3, é fundamental reconhecer o trabalho desenvolvido pelos professores como forma de motivação, admitindo que é importante que o professor perceba que alguém está atento ao trabalho que é desenvolvido. O líder CE7, também, reconhece que é fundamental o órgão de gestão realçar o trabalho desenvolvido pelos docentes que são mais dedicados e esforçados, admitindo que nestes casos os próprios alunos e os seus encarregados de educação também reconhecem o trabalho destes profissionais. O líder CE5 considera, a este respeito, que uma forma de reconhecer o trabalho desenvolvido pelos docentes passa, também, por aceder aos pedidos que os mesmos fazem ao órgão de gestão (p. ex. efetuar pequenos ajuste no horário de trabalho, etc.). Neste sentido, afirma procurar esforçar-se para concretizar esses pedidos, a fim de contribuir para o bem-estar das pessoas e para que se crie uma relação positiva com o órgão de gestão.

Contudo, a opinião dos presidentes do CP, relativamente ao fornecimento de incentivos aos professores, varia. Enquanto o CP1 admite que esta prática é muito comum por parte do seu presidente, nas reuniões de CP; o CP2, o CP4 e o CP5 afirmam que esta é uma prática pontualmente concretizada pelos líderes das suas escolas, ao passo que o CP6, CP7 e CP11 afirmam que esta não é uma prática habitual.

Relativamente à prática H5 – criar oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores, como recompensa pelos contributos especiais que estes dão à escola –, alguns líderes consideram difícil concretizá-la. Admitem, como os líderes CE6 e CE7, que tal poderá ser feito através da seleção para a participação em determinados projetos específicos ou através da permissão para frequentar determinadas ações de formação.

2.3.4 Promover o desenvolvimento profissional

Uma das dimensões de uma liderança eficaz é, precisamente, promover e participar na aprendizagem e desenvolvimento de professores (Robinson *et al.*, 2008). De acordo com estas autoras, o líder deve participar na aprendizagem como líder, como aluno ou ambos. Os contextos desta aprendizagem são tanto formais (reuniões), quanto informais (discussões sobre problemas de ensino).

No Anexo 8 (Tabela 20), apresentamos os resultados obtidos para esta função. A análise dos mesmos permite verificar que, de acordo com a perceção dos inquiridos, as práticas relacionadas com a promoção do desenvolvimento profissional dos professores

são desenvolvidas com menos regularidade pelos presidentes do CE das escolas abrangidas por este estudo. Os valores de desvio padrão determinados evidenciam alguma dispersão na opinião dos inquiridos.

A perceção dos presidentes do CE é mais positiva do que as dos presidentes do CP sobre o desenvolvimento das práticas referidas. A análise inferencial revelou, a este propósito, uma diferença estatisticamente significativa na média das pontuações alcançada para a prática I5 (Reserva tempo nas reuniões para os professores partilharem ideias ou informações resultantes das suas atividades de formação). Todavia, na generalidade, a perceção sobre o desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE não varia, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os inquiridos.

Alguns dos líderes inquiridos assumem que é difícil assegurar que as atividades de formação frequentadas pelos professores são condicentes com os objetivos da escola. Segundo os testemunhos recolhidos, para ultrapassar esta dificuldade, algumas das unidades orgânicas participantes neste estudo constituíram-se como entidades formadoras, com o intuito de facultar formação ao pessoal docente e não docente e atualização condicente com as necessidades do pessoal e com o definido nos seus projetos educativos.

Nós temos um centro de formação, uma entidade formadora que desenvolve uma série de ações que está em consonância com o PEE e com os anseios que os professores têm para efeitos do desenvolvimento das suas competências. Inclusivamente, abrimos a outras escolas para que isso seja também uma realidade. Temos um plano de formação que julgamos ser consistente e procuramos desenvolver atividades que sejam relevantes para esta e para outras escolas. Tudo o que nós fazemos vai no sentido de incentivar os professores a participar nas ações que nós tentamos organizar. (CE8)

Todavia, mesmo nestas unidades orgânicas, alguns líderes, como o CE7, assumem existirem algumas dificuldades no que concerne à estruturação de um plano de formação com uma oferta formativa adequada. Alguns líderes aludem que esta oferta fica muitas vezes condicionada à disponibilidade dos formadores, pelo que em algumas escolas os professores assumem esta função.

Quanto ao facto de os líderes assegurarem que os professores frequentam as ações de formação, alguns admitem que a única forma de o fazer é através de convocatória.

Há situações, também, que nós achamos de tal forma útil uma determinada ação que convidamos, assim um pouco à força, as pessoas a frequentarem-na! Nós temos algumas sessões formativas direcionadas para um público muito específico e, nesses casos, acabamos por convidar, mas é quase uma convocatória. A ação de formação tem de ser realizada e as pessoas que vão trabalhar com determinado público têm de ter uma determinada formação. (CE11)

Relativamente ao facto de os líderes apoiarem ativamente a utilização, na sala de aula, das competências adquiridas nas formações, a generalidade dos dirigentes refere apoiar os docentes. Contudo, assumem que nem sempre é fácil assegurar as condições ou os recursos essenciais para que tal aconteça, mas referem encetar todos os esforços para que os docentes façam uso dos conhecimentos que adquirem.

Apoia ativamente... quando possível! Às vezes, nas formações, os professores aprendem coisas que depois na escola não conseguem concretizar, normalmente tudo o que são formações com recurso às tecnologias. Aprendem coisas lindíssimas nas formações, mas depois não conseguem pôr em prática com os recursos que a escola tem. (CE10)

Relativamente à prática I4 – Liderar atividades de formação para professores, relacionadas com o ensino, ou participar nas mesmas –, alguns dos líderes das escolas consideram difícil concretizá-la, por falta de disponibilidade e por considerarem não ter formação adequada para o fazer. A maioria dos presidentes do CP, também, considera difícil os presidentes das escolas liderarem ações de formação, por falta de tempo.

Liderar não lidero, mas participar eu participo. Liderar é mais difícil, porque depende da formação da pessoa. Mas, novamente por uma questão de tempo, é difícil! (CE6)

No que respeita à prática I5 – reservar tempo nas reuniões para os professores partilharem ideias ou informações resultantes das suas atividades de formação –, alguns líderes, como o CE6 e o CE7, admitem que tal sucede apenas quando há necessidade de seleccionar determinados professores para frequentarem uma dada ação de formação. Nestes casos, o(s) professor(es) seleccionado(s) frequentam a ação de formação na condição de a replicarem, posteriormente, aos restantes colegas. Alguns presidentes do

CP, como o CP2 e o CP7, admitem que esta prática não é muito comum por parte dos líderes das suas escolas.

Vamos, de seguida, analisar o que se passa relativamente ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem.

2.3.5 Fornecer incentivos para a aprendizagem

A investigação empírica mostra que os líderes bem-sucedidos apostam fortemente no desenvolvimento de uma cultura de valorização e de envolvimento de todos (Day *et al.*, 2010). A forma como os estudantes são tratados pelas outras pessoas influencia a sua motivação e a sua autoestima.

Os resultados obtidos para esta função são apresentados no Anexo 8 (Tabela 21). A sua análise permite constatar que, de acordo com a perceção dos inquiridos, as práticas associadas a esta função são frequentemente desenvolvidas pelos líderes das escolas alvo deste estudo. Os valores de desvio padrão determinados evidenciam alguma dispersão na opinião dos inquiridos.

Os presidentes do CP têm uma perspetiva menos favorável do que os presidentes do CE sobre o desenvolvimento das práticas referidas. A análise inferencial permitiu verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações médias alcançadas para os dois grupos de inquiridos. Isto indica claramente que a perceção sobre o desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE não varia, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os inquiridos.

De acordo com os testemunhos recolhidos, em todas as unidades orgânicas estão instituídos os prémios de mérito, de natureza simbólica e/ou material, que visam distinguir os alunos que alcançam resultados escolares excelentes. Os líderes de algumas escolas referem implementar, também, anualmente, quadros de honra com o intuito de destacar estes alunos.

Nós tentamos premiar os alunos com quadro de honra ou com quadro de excelência. Já fazemos essa atividade desde 2001. Fazemos uma cerimónia pública para entregar, quer um prémio, quer um diploma, a todos os alunos que consigam médias superiores. Convidamos os encarregados de educação e procuramos que estes alunos sejam apontados, pelos professores, na sala de aula, como um exemplo a seguir. (CE8)

Relativamente ao facto de os líderes usarem assembleias/reuniões para homenagear alunos pelo seu desempenho académico, comportamento ou atos cívicos, esta também é uma prática frequentemente desenvolvida nas unidades orgânicas. De acordo com os testemunhos recolhidos, estas iniciativas visam destacar os alunos que evidenciam bons resultados, fruto do seu empenho e esforço, constituindo os mesmos um exemplo a seguir pelos restantes. Contudo, a generalidade dos líderes admite que não é habitual receber estes alunos no gabinete, a não ser quando há um pedido por parte dos professores ou do diretor de turma. O mesmo sucede relativamente ao facto de contactarem os pais/ encarregados de educação para comunicar o desempenho exemplar dos seus educandos. Esta situação ocorre apenas quando algum encarregado de educação se desloca ao CE ou a pedido de algum diretor de turma. Os líderes assumem, a este respeito, que esse papel é mais da competência do diretor de turma.

De seguida, vamos analisar o que se passa na UO1.

2.4 Estudo de Caso

Para verificar quais as práticas de liderança pedagógica existentes na unidade orgânica alvo do estudo de caso, a UO1, segundo os relatos dos participantes, utilizamos os resultados obtidos na parte II do questionário aplicado aos professores desta escola (versão reduzida do PIMRS). Os resultados são apresentados no Anexo 8 (Tabela 22).

A análise inferencial permitiu verificar, embora num número muito reduzido de situações, a existência de associações estatisticamente significativas entre variáveis e entre grupos. Estes casos foram devidamente analisados, sendo que optámos por não os referir nesta análise por os considerarmos pouco relevantes tendo em conta os objetivos que norteiam o nosso estudo.

Assim, a análise dos dados permite observar que não se registou, em nenhum dos itens apresentados, qualquer pontuação média superior a 4.5 nem inferior a 2.5. Os valores de desvio padrão determinados sugerem alguma dispersão na opinião dos inquiridos, associada à generalidade das práticas elencadas. De acordo com a perceção dos docentes, das vinte e duas práticas de liderança pedagógica enunciadas, dezasseis são desenvolvidas, com frequência, pelo líder da UO1.

Passamos de seguida a analisar as práticas de liderança que foram relatadas como sendo desenvolvidas frequentemente pelo líder da UO1, isto é, cuja pontuação média

oscilou entre o 3.5 e o 4.4. Para facilitar a análise destes resultados optámos por agrupar as referidas práticas, sempre que possível, de acordo com a área de atuação.

Práticas A, B e C

A - Desenvolve um conjunto específico de objetivos anuais para toda a escola.

B - Usa dados sobre o desempenho escolar dos alunos, quando desenvolve os objetivos académicos da escola.

C - Desenvolve objetivos facilmente compreensíveis e utilizáveis pelos professores da escola.

Estas práticas estão associadas à estruturação dos objetivos organizacionais. A média alcançada nestes itens (4.46, 4.49 e 4.31, respetivamente) evidencia que, segundo a perceção dos docentes, estas práticas são desenvolvidas com frequência na UO1, pelo seu líder formal, o presidente do CE. A avaliação efetuada pelo CE1 e pelo CP1 vai ao encontro da perceção dos docentes.

A este respeito, o líder da UO1 alude que a definição dos objetivos acontece para haver mais objetividade no trabalho que é desenvolvido na unidade orgânica. Admite que para essa definição contribui não apenas o CE, mas todas as estruturas de gestão intermédia, assim como o CP. Esta ideia é confirmada pelo presidente do CP da UO1, que refere que o líder da sua escola está envolvido na estruturação dos objetivos, tendo a preocupação de envolver várias pessoas neste processo.

O presidente do CE da nossa escola identifica quem são os colaboradores que podem melhor desempenhar as funções, para depois dar resposta a esta definição e à estruturação dos objetivos da escola. Nem sempre são os restantes elementos do CE; são, por vezes, alguns dos elementos do CP ou pessoas que não integram nem o CP, nem o CE, mas são membros dos departamentos curriculares. Vê-se essa preocupação por parte do presidente do CE em ir ao encontro das necessidades da escola, tentando encontrar as pessoas que melhor podem dar resposta e envolvendo-as neste processo. (CP1)

Práticas D e E

D - Comunica eficazmente a missão da escola aos membros da comunidade escolar.

E - Refere-se aos objetivos académicos da escola, quando toma decisões curriculares com os professores.

Estas práticas estão associadas à comunicação da missão e dos objetivos da escola. A média alcançada nestes itens (respetivamente, 4.43 e 4.32) mostra que, segundo a

percepção dos docentes, estas práticas são desenvolvidas com frequência na UO1, pelo seu líder. A avaliação efetuada pelo CE1 e pelo CP1 vai ao encontro da percepção dos docentes.

De acordo com o CE1, a comunicação da missão e dos objetivos da escola é fundamental para a concretização do trabalho diário da organização escolar.

No dia-a-dia de uma escola, para que a sua ação seja clara é necessário cumprir com cada um destes aspetos associados à comunicação dos objetivos da escola, porque quanto mais claro for o processo para os diversos níveis de ação, mais facilmente se conseguem atingir estes objetivos e realizar este trabalho. (CE1)

Esta comunicação, segundo o CP1, ocorre através de reuniões gerais de professores, realizadas pelo órgão de gestão da escola, e em reuniões de CP e AE. O correio eletrónico, também, é uma via de comunicação muito utilizada pelo CE.

Práticas F e G

F - Certifica-se de que as prioridades dos professores na sala de aula são consistentes com os objetivos da escola.

G - Analisa produtos do trabalho dos alunos, quando avalia o ensino realizado na sala de aula.

Estas práticas estão relacionadas com avaliação do processo de ensino na sala de aula. A pontuação média nestes itens (4.05 e 3.85, respetivamente) indica, segundo a percepção dos professores, que estas são práticas desenvolvidas frequentemente pelo líder em análise. Curioso é verificar que a avaliação do CE1, relativamente à concretização da prática G, é mais favorável do que a dos docentes da UO1 e do que a do CP1, dado o mesmo considerar que desenvolve esta prática com elevada frequência.

Segundo o presidente do CE, a avaliação do processo de ensino ocorre, sobretudo, através do acompanhamento dos resultados alcançados pelos alunos nos diferentes momentos de avaliação.

Nós não temos propriamente uma ação direta para avaliar, para analisar os produtos do trabalho dos alunos. Agora, se quando falamos nestes produtos entendermos as avaliações, esses são avaliados todos os períodos e são avaliados em pontos intermédios. (CE1)

Porém, segundo o presidente do CP, é muito difícil o presidente do CE concretizar estas práticas, dado que não há observação de aulas na unidade orgânica. Contudo, admite que estes aspetos podem ser concretizados pela equipa do CE.

Práticas H e I

H - Identifica claramente quem é responsável pela coordenação do currículo entre os diferentes níveis de ensino (p. ex., o presidente do CE, o vice-presidente do CE ou docentes coordenadores).

I - Tem em conta os resultados da avaliação dos alunos ao nível de toda a escola, quando toma decisões curriculares.

Estas práticas estão associadas à coordenação do currículo. De acordo com a pontuação média obtida nestes itens (respetivamente, 4.48 e 4.43), verifica-se que, segundo a perceção dos professores, o presidente da UO1 desenvolve com frequência estas práticas. Contudo, a avaliação do líder formal da UO1 não é tão otimista. De acordo com o mesmo, estas práticas são desenvolvidas com menor regularidade, uma vez que as decisões curriculares que são tomadas na UO1 são muito diminutas, dado o facto de o currículo estar definido, quer a nível nacional, quer a nível regional.

Neste momento só em circunstâncias muito pontuais, porque o que temos vindo a assistir é uma rigidez no cumprimento daquilo que já está estabelecido. Só quando existe algum problema com alguma turma, que não está a desenvolver as aprendizagens normais, é que há necessidade de nos “intrometermos” e possibilitar que hajam alterações curriculares para ir ao encontro da superação das dificuldades. (CE1)

De acordo com a perceção do CP1, o presidente do CE nunca deve assumir nem centralizar em si a coordenação do currículo, considerando que esta função é demasiado exigente apenas para um elemento. Segundo o mesmo, esta coordenação deve ser assegurada pelos diferentes órgãos de escola (CP e departamentos curriculares), devendo o líder formal da organização acompanhar o trabalho que é feito nestas estruturas. O CP1 admite que, na UO1, o presidente do CE acompanha a coordenação do currículo, essencialmente, através das reuniões do CP.

Prática K - Reúne individualmente com professores para discutir o progresso dos alunos.

A média obtida neste item (3.54), mostra que, segundo a perceção dos docentes, esta é uma prática que é desenvolvida com alguma frequência pelo presidente da UO1.

Contudo, a avaliação dos presidentes do CE e do CP da UO1 é mais favorável. De acordo com os mesmos, esta é uma prática desenvolvida com elevada frequência pelo líder da escola.

O CP1 admite, a este respeito, que sempre que uma turma revela um desempenho abaixo do expectável, o CE intervém junto dos docentes no sentido de discutir os resultados alcançados.

O nosso CE reúne individualmente com os professores, sendo que estas reuniões ocorrem durante o período letivo, ou no início do período letivo seguinte, após serem conhecidos os resultados da avaliação. Estas reuniões ocorrem ou individualmente com o diretor de turma, aqui no CE, ou em sede de conselho de turma, obviamente, nas turmas em que é mais necessário a intervenção do órgão de gestão. Isto é uma prática corrente da escola há alguns anos. (CP1)

Prática M - Encoraja os professores a utilizarem o tempo de ensino para ensinarem e colocarem em práticas novas técnicas e conceitos.

A média das pontuações alcançadas neste item (4.18) mostra que, de acordo com a perceção dos docentes, esta é uma prática frequentemente desenvolvida pelo líder formal da UO1. Porém, a opinião dos presidentes do CE e do CP é mais favorável do que a dos docentes, tendo aqueles considerado que esta prática é desenvolvida com elevada regularidade. A este respeito o CE1 refere: “Sim, fazemo-lo, periodicamente. As pessoas já se cansam de ouvir tantas vezes!”.

Práticas N e O

N - Encontra tempo para falar informalmente com os estudantes e professores, durante as pausas letivas e intervalos.

O - Assiste a / participa em atividades extracurriculares e co-curriculares.

Estas práticas estão ligadas à visibilidade do líder da escola. As pontuações médias obtidas nestes itens (respetivamente 3.87 e 4.20) mostram que estas práticas são, segundo a perceção dos docentes, desenvolvidas com frequência pelo presidente do CE da UO1. Todavia, a avaliação dos presidentes do CE e do CP são mais favoráveis. De acordo com os mesmos, estas são práticas desenvolvidas com elevada frequência.

O líder da UO1 admite circular frequentemente nos corredores da escola, frequentar o bar e o refeitório, a fim de poder estar com os alunos e com os professores. De acordo

com o mesmo, este é um aspeto fundamental para que os alunos possam conhecer o presidente do CE. O CP1 refere que as portas do CE estão sempre abertas para qualquer elemento da comunidade educativa.

Prática P - Elogia em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho.

As pontuações médias obtidas neste item, 3.84, mostram que os inquiridos consideram que esta é uma prática desenvolvida com alguma frequência pelo líder formal da UO1. Contudo, a avaliação dos presidentes do CE e do CP são mais favoráveis. Segundo os mesmos, esta prática é desenvolvida com elevada frequência.

Fazemos, com frequência, o elogio em privado de uns quantos docentes que dinamizam projetos. Distinguimos os professores, também, em algumas reuniões e há projetos que não precisam de ser distinguidos, porque eles distinguem-se do comum! Normalmente, fazemos uma ou outra referência, mas não por sistema, sobretudo, porque não queremos correr o risco de nos esquecermos de alguém. Mas, premiamos as pessoas e valorizamos muito aquilo que elas fazem. (CE1)

Práticas U e V

U - Reconhece os desempenhos elevados ou as melhorias significativas conseguidas por alunos, recebendo-os no seu gabinete.

V - Contacta os pais/encarregados de educação para lhes comunicar o desempenho ou contributo exemplar dos seus educandos, ou as melhorias significativas por estes conseguidas

Estas práticas estão associadas ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem. As médias das pontuações obtidas nestes itens (4.04 e 3.73, respetivamente) revelam, de acordo com a perceção dos docentes, que estas práticas são desenvolvidas com frequência pelo presidente do CE da UO1. Todavia, relativamente à prática U, a avaliação dos presidentes do CE e do CP é mais otimista. No que concerne à prática V, a perceção do CE1 vai ao encontro da dos docentes da UO1.

A este respeito, o CE1 admite que são os professores e os diretores de turma que têm um papel fundamental na concretização destes aspetos: os primeiros, no contexto de sala de aula, e os segundos, no contacto com os encarregados de educação. Todavia, reconhece a importância de o órgão de gestão intervir a este nível.

Vamos, de seguida, dar especial atenção às práticas menos desenvolvidas pelo líder da UO1.

Prática J - Participa ativamente na revisão de materiais curriculares.

A média das pontuações obtidas neste item (3.39) evidencia que esta prática, segundo a perceção dos docentes, é desenvolvida com menor regularidade pelo líder formal da UO1. Segundo o presidente do CE, esta prática raramente é concretizada por si. Já a avaliação do CP1 é mais favorável – o mesmo considera que o CE1 implementa esta prática com elevada frequência –, explicando o seu ponto de vista:

Eu entendo aqui o “participar ativamente” como sendo, por exemplo ao nível das reuniões do CP em que o presidente do CE está sempre presente, naquela que é a apresentação e discussão dos currículos e da sua revisão. A participação faz-se neste momento, não é quando estão reunidos os departamentos ou os grupos disciplinares. (CP1)

O presidente do CE considera que esta função é da competência de outras estruturas que têm uma maior proximidade com os alunos: “A coordenação do currículo passa pelos departamentos, pelos grupos disciplinares, mas, sobretudo, pelos conselhos de turma” (CE1).

Prática L - Usa testes/exames e outras medidas de desempenho para avaliar o progresso da escola em direção aos seus objetivos.

A média das pontuações obtidas neste item (3.44), associado à monitorização dos resultados dos estudantes, evidencia que esta prática, segundo a perceção dos docentes, é desenvolvida com menos regularidade pelo CE1. A avaliação do líder formal da UO1 vai ao encontro da perceção dos docentes, embora o presidente do CP1 tenha uma perceção mais otimista.

Segundo o presidente do CE da UO1, os resultados obtidos pelos alunos nas provas e nos exames nacionais são importantes, pelo que procura encetar todos os esforços para que os discentes alcancem um bom desempenho: “Preparamos os alunos não em função dos momentos de avaliação externa, mas para que eles possam corresponder no seu dia-a-dia de uma forma positiva, sempre na perspetiva de uma melhoria” (CE1). Por isso, defende que estes resultados são analisados ao nível dos diferentes órgãos da escola,

mas evita fazer comparação de resultados relativamente a anos anteriores ou com os resultados alcançados por outras escolas.

Práticas Q e R

Q - Reconhece o desempenho excepcional dos professores, redigindo louvores para colocação no seu processo individual.

R - Recompensa os esforços especiais dos professores, propiciando-lhes oportunidades de reconhecimento profissional.

Estas práticas, associadas ao fornecimento de incentivos aos professores, obtiveram pontuações médias mais baixas (3.12 e 3.26, respetivamente), o que indica, segundo a perceção dos docentes, que são desenvolvidas com menor regularidade pelo líder formal da UO1. Segundo o CE1, a prática Q quase nunca é concretizada, ao passo que a R é frequentemente implementada. O CP1 desconhece que o seu líder implemente a prática Q, sendo que relativamente à R a sua avaliação vai ao encontro da efetuada pelo líder formal da escola. O CP1 reconhece, a este propósito, que o CE1 procura incentivar os professores, sobretudo, em reuniões. As oportunidades de reconhecimento profissional surgem através dos inúmeros projetos que são dinamizados na escola e que são apoiados pelo órgão de gestão.

Recompensa os esforços especiais dos professores, propiciando-lhes oportunidades de reconhecimento profissional, sim, sem dúvida. Basta ver os diversos projetos em que os professores e a escola estão envolvidos. Uns com mais, outros com menos divulgação, mas no global o presidente do CE, e os restantes membros do CE, fazem o que lhes compete em termos de incentivar os professores. (CP1)

Práticas S e T

S - Lidera atividades de formação para professores, relacionadas com o ensino, ou participa nas mesmas.

T - Reserva tempo nas reuniões para os professores partilharem ideias ou informações resultantes das suas atividades de formação.

Estas práticas estão relacionadas com a promoção do desenvolvimento profissional dos professores. As pontuações médias obtidas (2.89 e 3.43, respetivamente) indicam que estas práticas são desenvolvidas pelo presidente do CE da UO1 com menor regularidade do que as outras. Todavia, a avaliação dos presidentes do CE e do CP é

mais otimista relativamente à prática S. De acordo com os mesmos, esta prática é frequentemente concretizada pelo CE1.

Segundo o CP1, o líder formal da UO1 não lidera atividades de formação para professores relacionadas com o ensino, mas, frequentemente, participa nas mesmas. Liderar essas atividades é um aspeto mais difícil de concretizar, de acordo com o CP1. Relativamente à prática T, o mesmo assume que, geralmente, nas reuniões, não há um espaço destinado, única e exclusivamente, à partilha de ideias resultantes das atividades de formação, embora reconheça que tal pode suceder.

2.5 Síntese

Na Tabela 4, apresentamos uma síntese dos resultados alcançados em cada uma das funções e dimensões de liderança pedagógica.

Tabela 4

Resumo dos valores médios obtidos para as diferentes dimensões e funções de liderança pedagógica

Dimensões	Funções	Média	Média
Definir a missão da escola	Estruturar os objetivos da escola	4.24	4.04
	Comunicar os objetivos da escola	3.83	
Gerir o programa de ensino	Supervisionar e avaliar o processo de ensino	2.54	3.16
	Coordenar o currículo	3.57	
	Monitorizar o progresso dos alunos	3.36	
Promover um clima positivo de aprendizagem escolar	Proteger o tempo de aprendizagem	3.37	3.37
	Manter uma presença visível na escola	3.14	
	Fornecer incentivos aos professores	3.18	
	Promover o desenvolvimento profissional	3.34	
	Fornecer incentivos para a aprendizagem	3.80	

Analisados os resultados, verificamos que, segundo a perceção dos inquiridos, as práticas associadas à primeira dimensão – definir a missão da escola – são, de um modo geral, frequentemente desenvolvidas pelos líderes das escolas abrangidas por este estudo. Já no que respeita à segunda dimensão – gerir o programa de ensino –, a média

das pontuações obtida é inferior, o que sugere uma menor atuação dos líderes nesta área. Parecem ser, de uma forma geral, as práticas associadas à gestão do currículo aquelas que mais frequentemente são desenvolvidas pelos líderes, segundo a opinião dos participantes, ao passo que as menos desenvolvidas são as associadas à supervisão e avaliação do processo de ensino e à monitorização do progresso dos alunos. A este respeito, os dirigentes das escolas apontaram alguns fatores que, de acordo com a sua opinião, dificultam a concretização destas práticas e podem, de algum modo, explicar os resultados obtidos.

No que concerne à terceira dimensão – promover um clima positivo de aprendizagem escolar –, os resultados também parecem apontar para uma menor atuação dos líderes. Segundo a apreciação dos inquiridos, e de uma forma geral, são as práticas associadas ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem aquelas que são desenvolvidas pelos líderes das escolas com maior frequência. As restantes práticas associadas às funções remanescentes desta dimensão são, aparentemente, de um modo geral, desenvolvidas com menor regularidade pelos líderes. É de salientar que, também, a este respeito, foram apontadas algumas dificuldades por parte dos dirigentes das escolas que, de algum modo, podem explicar estes resultados.

Na unidade orgânica alvo do estudo de caso, verificou-se que das vinte e duas práticas de liderança pedagógica, dezasseis são concretizadas pelo seu líder, de acordo com a perceção dos professores desta escola. Estamos, portanto, de uma forma geral, perante uma liderança de escola que, segundo a perceção dos docentes, apresenta traços de uma liderança centrada na aprendizagem.

Todavia, de uma forma geral, as lideranças das escolas abrangidas por este estudo, segundo a perceção dos inquiridos, parecem apresentar poucos traços de uma liderança centrada na aprendizagem.

Seguidamente, serão analisadas as entidades que desenvolvem as práticas de liderança pedagógica enunciadas anteriormente, nas escolas abrangidas pelo estudo.

3. Entidades que desenvolvem as práticas de liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo

Questão complementar 2 – Que entidades desenvolvem essas práticas?

Para dar respostas à questão anterior, utilizamos os dados obtidos nas entrevistas realizadas aos dirigentes das escolas – presidentes do CE e do CP.

De seguida, apresentamos os resultados obtidos, para as escolas abrangidas pelo estudo, em função das dimensões e funções de liderança pedagógica. Como na UO1 não se registaram diferenças significativas relativamente à questão em análise, optamos por apresentar os resultados globais para todas as unidades orgânicas.

3.1 Definir a missão da escola

Esta é, segundo vários autores (Leithwood *et al.*, 2006; Robinson *et al.*, 2008), uma dimensão chave da liderança pedagógica na qual os líderes escolares se devem concentrar. Contudo, existem outras entidades, nas escolas alvo deste estudo, que estão envolvidas na concretização das diferentes práticas associadas às duas funções previstas para esta dimensão – tal como vamos ver de seguida.

3.1.1 Estruturar os objetivos da escola

Segundo os testemunhos recolhidos, o CP é o órgão que parece ter maior intervenção ao nível da definição de um conjunto específico de objetivos para toda a escola. É de salientar que é ao CP de cada UO que compete a elaboração do projeto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da unidade orgânica e no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a unidade orgânica se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto). Vários líderes sublinham, a este respeito, a importância de os coordenadores de departamento curricular, conselhos de núcleo e diretores de turma – todos com assento no CP – estarem envolvidos neste processo, dada a sua proximidade com os professores da escola e com os problemas e fragilidades que vão sendo sentidas, quer por alunos, quer pelos docentes.

Nós no CP tentamos estruturar os objetivos da escola e fazemo-lo sempre em conjunto com o CE. (...) O PCE e o PEE são documentos que são feitos por elementos do CP e dos vários departamentos. Os departamentos curriculares

estão envolvidos neste processo. São eles que estruturam os objetivos ouvindo toda a gente, exatamente para a escola ficar refletida nesses documentos. (CP4)

A equipa do ProSucesso, criada em todas as unidades orgânicas do Sistema Educativo Regional dos Açores, no âmbito do Plano do ProSucesso, é, também, de acordo com os testemunhos recolhidos, uma estrutura que tem um papel importante a este nível pelo facto de monitorizar, com alguma regularidade, o desempenho escolar dos alunos.

De forma mais objetiva e mais concreta, o CP e a equipa coordenadora do ProSucesso. Em conjunto, neste caso temos uma liderança tripartida – CE, CP e equipa do ProSucesso –, vemos e diagnosticamos as fragilidades e definimos objetivos em conjunto. Eu, enquanto CE, não impus objetivo nenhum; a equipa do ProSucesso também não impôs objetivos, nem o CP. Em conjunto, negociamos aquilo que poderiam ser os objetivos da escola para promover o sucesso dos alunos que, no fundo, é a finalidade última da escola. (CE11)

A AE também tem uma intervenção a este nível, dado que é o órgão a que compete a aprovação do PEE.

Vamos, agora, verificar que entidades estão envolvidas na comunicação dos objetivos.

3.1.2 Comunicar os objetivos da escola

Ao nível da comunicação dos objetivos, são os órgãos de administração e gestão da escola, nomeadamente o CE, o CP e a AE, assim como os departamentos curriculares e os conselhos de núcleo, quando existentes, que mais intervêm. De acordo com alguns testemunhos, as reuniões do CP e da AE são os veículos privilegiados para transmitir os objetivos, pelo facto de estarem representados nestes órgãos os representantes dos pais e encarregados de educação, os representantes dos alunos ou da associação de estudantes, representantes do pessoal não docente e de elementos da comunidade educativa. É de salientar que, de acordo com a legislação em vigor, estes órgãos estão diretamente envolvidos na elaboração, apreciação e aprovação do PEE, respetivamente, CP, CE e AE.

Junto dos professores, de acordo com a generalidade dos líderes, são os coordenadores de departamento que assumem esta responsabilidade. Segundo os

testemunhos recolhidos, os coordenadores de departamento e de núcleo, quando existentes, têm a este respeito um papel fundamental, dada a sua proximidade com os docentes da escola.

Os coordenadores de departamento são fundamentais na comunicação dos objetivos da escola, porque servem de elo de ligação aos professores e transmitem rapidamente a informação que nós pretendemos. (...) São fundamentais na transmissão dos objetivos e daquilo que a escola pretende. (CE4)

Junto dos alunos, parecem ser os diretores de turma e os professores titulares de turma o veículo privilegiado para esta comunicação, embora alguns líderes refiram que a equipa do ProSucesso também atua a este nível. Nas escolas onde se realizam assembleias de alunos ou de delegados de turma, este parece ser, também, um espaço de eleição para a comunicação das metas e objetivos da escola.

Junto dos alunos a comunicação dos objetivos da escola é feita através das assembleias de delegados e, também, a partir do contacto direto com os respetivos diretores de turma que são uma peça privilegiada, no sentido de garantir mais eficácia nesta comunicação. (CE8)

Junto dos pais e encarregados de educação são, também, os diretores de turma, os professores titulares de turma e os coordenadores de núcleo, quando existentes, a via primordial para a comunicação das metas da escola

Os diretores de turma são um veículo privilegiado para a comunicação com os pais, assim como os coordenadores de núcleo e os professores titulares de turma. Os coordenadores de núcleo também fazem muito essa comunicação dos objetivos da escola, porque têm uma relação muito próxima com as freguesias e as comunidades onde as escolas estão inseridas. São pessoas extremamente importantes e de grande confiança para a comunidade. Nós aproveitamos essa confiança dos pais para, muitas vezes, levarem a nossa mensagem. (CE10)

Vamos, de seguida, ver que entidades estão envolvidas ao nível das funções associadas à dimensão em análise.

3.2 Gerir o programa de ensino

Esta é uma dimensão que inclui práticas de liderança que, de acordo com a literatura da especialidade, parecem ter impacto na aprendizagem dos alunos quando desenvolvidas pelos líderes das organizações escolares. Todavia, de acordo com os testemunhos recolhidos, existem diferentes entidades nas escolas que têm uma atuação nesta área.

De seguida, vamos analisar que entidades desenvolvem práticas de liderança pedagógica nas funções associadas à dimensão em análise.

3.2.1 Supervisionar e avaliar o processo de ensino

Na supervisão e avaliação do processo de ensino são os coordenadores de departamento e o CP quem mais parece intervir, de acordo com a generalidade dos testemunhos. Segundo o líder CE2, os coordenadores de departamento são os elementos da escola que melhor conhecem o que se passa nas salas de aula, dada a sua proximidade com os docentes.

Na escola, esta supervisão está mais centrada nos coordenadores de departamento e no CP. Quer o CP, quer os coordenadores de departamento, é que têm essa função de supervisionar o ensino. Obviamente, que depois tudo isso é partilhado com o CE e com os órgãos próprios, mas são estes que estão mais diretamente relacionados com este tipo de função. (CE10)

Todavia, a maioria dos dirigentes salienta que as observações de aulas só acontecem, geralmente, no âmbito da avaliação de desempenho dos professores e são os coordenadores de departamento os elementos com maior intervenção a este nível. Os líderes CP5, CE6 e CP11 admitem, a este respeito, que, sempre que existem docentes com menor experiência, os coordenadores de departamento prestam apoio aos colegas e podem, eventualmente, efetuar observação de aulas.

Relativamente a observações de aulas a título informal, a maioria dos dirigentes assume que as mesmas ocorrem com pouca frequência ou são inexistentes. De acordo com os testemunhos recolhidos, há unidades orgânicas onde se fomenta a dinâmica de trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes, através de aulas lecionadas em par pedagógico, como na UO4; coadjuvação na leção de determinadas áreas curriculares, como na UO7; ou através da implementação de projetos de promoção do

sucesso escolar, como na UO8 e na UO11. Embora alguns líderes admitam que é difícil concretizar estas observações dada a resistência manifestada por um grande número de docentes, há alguns que assumem tratar-se de uma clara aposta da escola com efeitos positivos nos resultados alcançados pelos alunos.

Há professores que assistem às aulas uns dos outros e, inclusivamente, trocam e vão assistir às aulas dos respetivos colegas. É uma prática que tem sido cada vez mais frequente, que é para perdurar e traz os seus resultados, porque a partilha de informação e a colaboração é sempre mais aliciante para efeitos de garantir que o processo de ensino seja mais agradável, seja mais reconfortante e que traga resultados mais positivos. (CE8)

Vamos, agora, verificar que entidades estão envolvidas na coordenação do currículo.

3.2.2 Coordenar o Currículo

De acordo com os diferentes testemunhos recolhidos, as entidades com maior intervenção ao nível da coordenação do currículo, para além do CE, são o CP, os departamentos curriculares, os grupos disciplinares (nas escolas de grande dimensão), e a AE. Todas as unidades orgânicas possuem um projeto curricular no qual estão estabelecidas as orientações a seguir em matéria de desenvolvimento curricular, avaliação e gestão pedagógica dos alunos – de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto – cuja proposta é elaborada pelo CP, apreciada pelo CE e aprovada pela AE. A operacionalização deste projeto é concretizada mais diretamente ao nível dos departamentos curriculares, grupos disciplinares e conselhos de turma, segundo os testemunhos recolhidos, ao passo que o acompanhamento da sua execução é da responsabilidade do CP.

A coordenação do currículo é um trabalho que ocorre em articulação com os diferentes órgãos de escola. A via primordial é o CP e depois os diferentes departamentos curriculares. (CP1)

Os coordenadores de departamento, em primeira instância, são os responsáveis pela coordenação do currículo. Dentro do departamento vão vendo, vão avaliando em que medida aquilo que está a ser feito vai ao encontro daquilo que

os currículos defendem e fazendo as adaptações sempre que for necessário, adaptando à realidade que nós temos. (CE11)

Segundo alguns testemunhos, como o do CP3, a elaboração e revisão dos materiais curriculares ocorre logo no início do ano letivo, havendo por parte de cada departamento curricular ou grupo disciplinar uma planificação cuidada da atividade letiva a desenvolver com os alunos. De acordo com o CP4 e o CP11, os departamentos curriculares e os grupos disciplinares são os espaços privilegiados para que esta prática se concretize. Alguns líderes, como o CE2 e o CE7, afirmam que, no final de cada ano letivo, há sempre uma preocupação em efetuar um balanço, por parte dos diversos departamentos, relativamente ao cumprimento das planificações elaboradas por cada grupo disciplinar. Trata-se, portanto, de uma forma de monitorizar o currículo desenvolvido na sala de aula, que parece ser comum em várias unidades orgânicas.

Relativamente às decisões curriculares, segundo alguns dirigentes, estas ocorrem, geralmente, no seio dos conselhos de turma e apenas quando se evidenciam problemas de aprendizagem por parte dos alunos.

A coordenação do currículo passa pelos conselhos de turma, pelos departamentos, pelos grupos disciplinares, mas, sobretudo, pelos Conselhos de Turma. (...) O Conselho de Turma lida no dia-a-dia com aquele grupo de alunos, conhece cada aluno e sabe o que é importante para cada aluno. Ora, quando falamos em estratégias diferenciadas, em diferenciação pedagógica, em adaptações curriculares, ... isto passa tudo por uma decisão de quem conhece os alunos: o Conselho de Turma. (CE1)

Quando são necessárias intervenções de maior relevo, de acordo com alguns testemunhos, é nas reuniões de CP que se define como atuar. Segundo o testemunho do CE10, na UO10 foram diagnosticados problemas graves de aprendizagem numa área curricular, pelo que o CP propôs a alteração da matriz curricular definida para os anos de escolaridade em que se registaram esses problemas, no sentido de aumentar a carga horária semanal dessa disciplina. Todavia, o mesmo assume que nestas situações que envolvem alterações mais significativas no desenho curricular das turmas, as escolas carecem de autorização por parte da tutela.

Vamos, de seguida, verificar que entidades estão envolvidas na monitorização do progresso dos alunos.

3.2.3 Monitorizar o progresso dos alunos

Segundo os vários testemunhos recolhidos, em primeira instância a monitorização do progresso dos alunos é efetuada pelos conselhos de turma, em reuniões que ocorrem, geralmente, no final de cada período letivo e em momentos intermédios. De acordo com o CE2, o CE5 e o CP5, são os professores que analisam os resultados alcançados e que definem, em conjunto, estratégias de atuação concertadas para melhorar os resultados, sempre que se verifique essa necessidade.

Não obstante o exposto anteriormente, é no final dos períodos letivos que as diferentes estruturas das escolas se parecem debruçar mais significativamente sobre os resultados alcançados pelas diferentes turmas, anos de escolaridade e ciclos de ensino. Tal como referido no ponto 2.2.3, é a partir do documento elaborado, na maioria dos casos pelo CE, com o tratamento estatístico dos resultados alcançados nas escolas, que as diversas estruturas se concentram. De acordo com os diferentes relatos, este documento é analisado nos departamentos curriculares e nos conselhos de núcleo, quando existentes, onde os professores responsáveis por cada área curricular debatem os resultados e definem formas de atuação para inverter os que se revelam insatisfatórios. Esta reflexão segue, posteriormente, para CP, espaço onde se avalia o trabalho realizado até ao momento e se debatem estratégias para superar as situações mais preocupantes.

É feita uma análise dos resultados por período e por turma, não por aluno. É feita uma estatística que depois é divulgada junto dos elementos de cada departamento curricular. Têm hipótese de ver a sua e a das restantes disciplinas. Esta estatística é debatida e os departamentos apresentam as suas estratégias, que depois são debatidas em CP. Já o tinham sido em conselho de turma, obviamente, e depois vão ao CP. (CE6)

São, portanto, estes os espaços privilegiados para dar a conhecer aos professores os resultados alcançados pela escola. Todavia, parecem ser poucas as unidades orgânicas onde essa informação é, também, comunicada aos alunos e aos pais e encarregados de educação. A este respeito, o líder da UO10 admite que esta é uma aposta da sua escola. Geralmente, nesta UO, são os diretores de turma que dão a conhecer aos pais e encarregados de educação, bem como aos alunos, os resultados alcançados pela turma e pela escola no ano de escolaridade a que pertencem esses estudantes.

... a informação da monitorização do progresso dos alunos é feita com os pais e partilhada com os pais. É uma medida que implementamos dentro do nosso plano do ProSucesso que consiste em partilhar com os pais a avaliação da turma, de uma forma que eles possam ter a perceção da avaliação daquela turma em contexto de escola; ou seja, perceber que a avaliação do seu filho numa determinada turma até pode ser uma avaliação muito satisfatória, mas quando comparada com a escola pode não ser muito satisfatória. Os pais são confrontados com a avaliação de escola, para aquele ano de escolaridade, e com a avaliação da turma, para terem uma perceção se aquela turma onde está inserido o seu filho é uma turma de desempenho mais fraco, médio ou acima da média. Isso é feito. (...) A monitorização dos progressos também é feita em Cidadania com os próprios alunos. Os próprios alunos tomam consciência da realidade da turma. (CE10)

Por norma, as unidades orgânicas não implementam testes ou exames para avaliar o progresso em relação aos seus objetivos. De acordo com os dados, essa avaliação parece ser efetuada através da análise dos resultados alcançados nas avaliações sumativas, quer internas, quer externas.

De seguida, vamos analisar que entidades estão envolvidas na implementação das práticas associadas à próxima dimensão.

3.3 Promover um clima positivo de aprendizagem escolar

A literatura da especialidade reporta que esta é uma dimensão chave de atuação para uma liderança eficaz e sobre a qual os líderes escolares se devem concentrar.

De acordo com os testemunhos recolhidos, existem diferentes entidades nas escolas envolvidas na concretização das diversas práticas associadas às cinco funções de liderança pedagógica desta dimensão, para além do presidente do CE.

De seguida, vamos analisar que entidades desenvolvem estas práticas associadas às funções da dimensão em análise.

3.3.1 Proteger o tempo de aprendizagem

De acordo com os testemunhos recolhidos, são os órgãos de gestão e administração e gestão escolar, nomeadamente o CE, o CP e a AE, assim como os departamentos curriculares, que têm maior intervenção a este nível. Por um lado, no respeito às

atividades extracurriculares e co-curriculares, são os departamentos curriculares que apresentam as propostas de iniciativas a desenvolver ao longo do ano letivo. Estas propostas são, posteriormente, apresentadas em CP e integram o plano anual de atividades da escola (PAA), documento cuja elaboração é da responsabilidade do CE. A sua aprovação, acompanhamento e monitorização é da competência da AE. Segundo os testemunhos recolhidos, existe uma preocupação generalizada, por parte das escolas, de dar a conhecer à comunidade educativa, em especial, aos professores, a calendarização das iniciativas previstas, com o intuito de minimizar o impacto que essas atividades possam causar no tempo de aprendizagem das várias disciplinas, nomeadamente daquelas que não estão diretamente envolvidas na atividade. Contudo, tal como admitem alguns presidentes do CP, como o CP5 e o CP6, por vezes, a concretização das iniciativas previstas acaba por prejudicar o tempo destinado à aprendizagem.

Em CP sugerimos que algumas atividades extracurriculares, que são desenvolvidas pelos departamentos, sejam feitas na área de Cidadania para não interferirem diretamente com a aprendizagem, nem com as disciplinas em que os alunos têm avaliação que conta efetivamente para a sua progressão ou retenção. (...) Às vezes cheguei a queixar-me, porque perdia aulas da minha disciplina em dias de revisões, em dia de teste, e era muito complicado! (CP6)

Alguns líderes das escolas assumem, a este respeito, que não é comum impor um limite para o número de atividades a concretizar, aludindo, como o CE3, que a AE poderá assumir essa responsabilidade, uma vez que é, em última instância, o órgão a quem compete a aprovação do PAA. Por sua vez, outros líderes, como o CE10, consideram que é ao professor que compete proteger o tempo de aprendizagem e demonstrar a sua disponibilidade, ou não, para participar nas iniciativas previstas – ideia que também é corroborada pelo CP5.

Relativamente aos alunos que perdem tempo de aprendizagem, pelo facto de revelarem faltas de pontualidade, alguns presidentes, como o CE2 e o CP11, assumem que quando o aluno regista três faltas deste tipo o professor marca-lhes uma falta de presença. Trata-se de uma norma instituída no regulamento interno destas escolas, que visa penalizar os alunos que reiteradamente revelam este comportamento. Todavia, esta parece não ser uma prática comum nas restantes unidades orgânicas.

Vamos, de seguida, analisar as entidades que estão envolvidas na manutenção de uma presença visível na escola.

3.3.2 Manter uma presença visível na escola

Vimos no ponto 2.3.2 que nas escolas de maior dimensão os líderes revelam mais dificuldades na manutenção de uma presença visível. Nestas escolas, em especial nos núcleos escolares mais distanciados da sede da unidade orgânica, são os coordenadores de núcleo que assumem esta função. Estes elementos são os que estão mais próximos dos professores destes núcleos escolares, dos alunos e até dos pais e encarregados de educação, acabando por ser o elo de ligação com o órgão de gestão da escola – tal como nos revela o líder CE11.

Quem vai passando nos núcleos escolares acabam por ser os professores que estão nesses espaços, nomeadamente os professores do 1.º ciclo. Os próprios alunos acabam por assumir ou associar determinado professor, nomeadamente o coordenador de núcleo, como a pessoa que manda naquele núcleo escolar. Portanto, os alunos reconhecem ali algumas presenças de importância diferente, a este nível, nas coordenadoras de núcleo. (CE11)

Em algumas unidades orgânicas, como na UO4 e na UO11, um dos elementos do CE, normalmente mais ligado ao 1.º ciclo do ensino básico, procura manter uma maior ligação com os núcleos escolares e visita estas escolas, geralmente, para participar em atividades ou momentos de maior relevo.

Ainda, na generalidade das escolas, de acordo com os testemunhos recolhidos, os professores parecem aproveitar os intervalos e as pausas letivas para frequentar alguns espaços da escola, como o bar e o refeitório, e circular pelos corredores, acabando por falar informalmente com os alunos. Este é um aspeto que os vários líderes assumem como importante para a vida da escola e, em especial, para minimizar os conflitos e os problemas de índole disciplinar que, por vezes, surgem nestes espaços.

No que respeita às visitas às salas de aula para discutir assuntos com os professores e alunos, esta parece ser uma prática que não é concretizada por outros elementos nas escolas, para além dos pertencentes ao CE. De acordo com alguns testemunhos, o próprio horário de trabalho dos presidentes do CP ou dos coordenadores de departamento impossibilita que tal suceda. Geralmente, as discussões, entre professores,

sobre os assuntos da sala de aula, parecem ocorrer em espaços mais informais, sendo os coordenadores de departamento os elementos da escola mais interventivos a este nível.

Os coordenadores são quem trabalha mais diretamente com os professores, principalmente fora da sala de aula. Às vezes há aquele contacto informal sobre as problemáticas que existem dentro de uma sala, aqueles desabafos, aquelas trocas de ideias... (CP2)

Relativamente à realização de tutorias, esta prática parece ser implementada, em algumas escolas, por grupos de professores com formação nesta área. Esta prática visa, sobretudo, apoiar os alunos que evidenciam maiores dificuldades ao nível da aprendizagem ou do comportamento.

Nós temos um grupo de tutores que trabalha com os alunos – é uma das medidas do ProSucesso –, com o intuito de apoiar os alunos que precisam mais. (...) Neste momento, os colegas que são tutores tiveram uma formação, no início do ano letivo anterior, para saber como agir e como lidar com os alunos nestas horas.

Vamos, agora, analisar que entidades estão envolvidas no fornecimento de incentivos aos professores.

3.3.3 Fornecer incentivos aos professores

Fornecer incentivos aos professores é uma prática desenvolvida não apenas pelos presidentes do CE, mas pelos diferentes órgãos de administração e gestão escolar, nomeadamente o CP e a AE. Segundo os vários testemunhos recolhidos, como o do CE4 e do CE11, este reconhecimento ocorre sobretudo em reuniões, e deve-se principalmente ao desenvolvimento de projetos ou atividades de relevo na escola. Não é tão habitual destacar-se o elevado desempenho dos professores ao nível das suas práticas pedagógicas, metodologias de ensino ou resultados alcançados.

Pela prática pedagógica dificilmente esse reconhecimento acontece! Pela vida que dão à disciplina ou ao departamento isso acontece com maior frequência. Normalmente, quando são promovidas as atividades, mais extracurriculares do que propriamente curriculares, e se faz o seu balanço, o mérito é reconhecido pelos colegas e pelo coordenador de departamento. Em sede de CP, é

reconhecido pelos presidentes do CE e do CP. Da prática pedagógica é menos frequente. (CE11)

Segundo o líder CE5, a falta de reconhecimento a este nível ocorre, geralmente, porque se nota alguma dificuldade entre os pares em elogiar o trabalho desenvolvido pelos outros. Já o CP11 admite que esta situação resulta da inexistência de observações de aulas, o que se traduz na pouca visibilidade do que ocorre ao nível da sala de aula.

Relativamente à concretização desta prática nas reuniões de departamento curricular ou nas outras estruturas de liderança intermédia da escola, alguns líderes, como o CE1 e o CE12, assumem que as atas das reuniões não espelham o desenvolvimento desta prática. É, sobretudo, nas reuniões de CP e AE que tal parece suceder.

Relativamente ao elogio em privado, os relatos sugerem que esta não é uma prática muito frequente por parte dos líderes do CP, da AE ou das estruturas de gestão intermédia das unidades orgânicas alvo deste estudo.

Vamos, de seguida, analisar que entidades estão envolvidas na promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

3.3.4 Promover o desenvolvimento profissional

Tal como vimos no ponto 2.3.4, são os centros de formação das unidades orgânicas que parecem ter maior intervenção ao nível da promoção do desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com os testemunhos recolhidos, os coordenadores destes centros – que são nomeados pelo CE – desempenham um papel essencial ao nível da concretização e divulgação do plano de formação definido pela unidade orgânica. Geralmente, são os coordenadores de departamento curricular os responsáveis por incentivar os professores a participarem nas ações definidas nesses planos de formação e é, também, ao nível dos departamentos que se efetua uma auscultação das necessidades de formação sentidas pelos diferentes grupos de docentes.

Todos os docentes podem e devem estar envolvidos na promoção do desenvolvimento profissional. De forma direta, o CE na divulgação e promoção das ações. Já o centro de formação tem autonomia para organizar, para tratar da parte logística, para chegar aos departamentos, para chegar às outras escolas. Ao

nível dos departamentos, os coordenadores fazem a divulgação das ações e podem, de alguma forma, incentivar os colegas. (CE1)

De acordo com o líder CE4, alguns departamentos curriculares da UO4 tomam a iniciativa de organizar conferências, debates ou atividades de enriquecimento curricular no âmbito das disciplinas e áreas curriculares do departamento. Todavia, os relatos sugerem que esta é uma prática pouco habitual nas restantes unidades orgânicas. De acordo com os testemunhos recolhidos, também, não é muito comum criarem-se momentos nas reuniões de departamento curricular para partilhar ideias ou informações importantes resultantes das atividades de formação.

Quanto à liderança de atividades de formação, nas escolas onde estão criados os centros de formação, alguns professores assumem a função de formadores em determinadas áreas, em virtude da formação que adquiriram ao longo do tempo. A este nível, alguns líderes escolares, como o CE10, assumem incentivar os professores para a dinamização de ações de formação em áreas diversificadas.

Vamos, por fim, analisar que entidades estão envolvidas no fornecimento de incentivos para a aprendizagem.

3.3.5 Fornecer incentivos para a aprendizagem

Para além do CE, o CP e a AE das unidades orgânicas alvo deste estudo parecem ser as entidades com maior intervenção ao nível do reconhecimento público de estudantes que revelam desempenhos elevados. De acordo com os testemunhos recolhidos, são estas entidades que, geralmente, estão envolvidas na análise do desempenho dos alunos das diferentes turmas, assim como na preparação e concretização das cerimónias de entrega dos prémios de mérito. É de salientar que, tal como referido no ponto 2.3.5, estes prémios são atribuídos aos alunos que revelam o melhor desempenho escolar por ano de escolaridade ou ciclo de ensino, ou seja, geralmente, com nível cinco a todas as áreas curriculares disciplinares. Alguns relatos aludem, ainda, à entrega de diplomas, em algumas escolas, que visam reconhecer os melhores alunos de cada turma e/ou aqueles que se destacaram em termos de comportamento cívico.

Os alunos com melhor desempenho ficam registados em ata das reuniões dos conselhos de turma e, no final do ano letivo, também, recebem diplomas de

mérito académico. Todas as turmas recebem. Esse reconhecimento é feito pelo CE, mas também pela AE. Em todas as turmas há diplomas para o melhor colega, por exemplo, e diplomas de mérito académico para os melhores alunos. Nem todos os alunos têm nível cinco em todas as áreas, mas são os melhores daquela turma e, por isso, são reconhecidos. É uma iniciativa da escola. (CP6)

Todavia, os relatos evidenciam que o fornecimento de incentivos para a aprendizagem é feito, em primeira instância, pelos professores e pelos diretores de turma. São estes elementos que, por terem uma relação de maior proximidade com os alunos e também com os pais e encarregados de educação, podem intervir mais diretamente a este nível.

Toda a comunidade está envolvida no fornecimento de incentivos para a aprendizagem, mas, sobretudo, os professores e os diretores de turma. Estes no contacto com os encarregados de educação e os professores no contexto de sala de aula. (CE1)

Ainda a este respeito, são os diretores de turma que, normalmente, contactam os pais e encarregados de educação para lhes comunicar o desempenho dos seus educandos ou as melhorias por estes conseguidas. De acordo com os testemunhos recolhidos, o diretor de turma é, geralmente, quem acompanha de forma mais próxima e constante os resultados dos alunos, pelo que tem um papel fundamental ao nível do aspeto em análise.

3.4 Síntese

Os resultados apresentados anteriormente mostram que, para além do presidente do CE e dos restantes elementos que compõem este órgão, há outras entidades envolvidas diretamente na concretização das diversas práticas de liderança pedagógica. A AE e, sobretudo, o CP são os órgãos de administração e gestão das unidades orgânicas que maior envolvimento têm na concretização destas práticas. Os dados, também, evidenciam uma grande intervenção a este nível das estruturas de gestão intermédia da escola, nomeadamente dos núcleos escolares, quando existentes, assim como dos departamentos curriculares e dos conselhos de turma. São muitas vezes estes elementos que estão mais próximos dos professores da escola e que tendem a intervir mais diretamente na liderança do ensino – tal como evidenciam os dados recolhidos.

4. Diferenças encontradas nas práticas de liderança pedagógica das escolas abrangidas pelo estudo

Questão complementar 3 – Em que diferem as práticas de liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo?

Para dar resposta a esta questão, utilizamos os dados da parte II do questionário, referente às práticas de liderança pedagógica, aplicado aos presidentes do CE e do CP, assim como os dados obtidos nas entrevistas realizadas a estes dirigentes para explicar, pontualmente, alguns dos resultados alcançados.

As diferenças encontradas estão, sobretudo, relacionadas com a frequência com que os líderes concretizam as práticas de liderança, uma vez que estas são, de um modo geral, muito semelhantes. De seguida, apresentamos os resultados obtidos, em função das dimensões e funções de liderança pedagógica.

4.1 Definir a missão da escola

Tal como vimos anteriormente, para esta dimensão estão previstas duas funções de liderança pedagógica cujos resultados vamos apresentar.

4.1.1 Estruturar os objetivos da escola

Ao nível da estruturação dos objetivos da escola, encontramos algumas diferenças nas escolas abrangidas, nomeadamente no concerne à frequência com que os dirigentes implementam as práticas associadas a esta função. De acordo com a avaliação efetuada pelos mesmos, parecem existir unidades orgânicas onde os líderes dedicam uma grande atenção às práticas associadas a esta função. Destacaram-se, a este nível quatro escolas, pela frequência elevada com que o líder desenvolve as práticas associadas à estruturação dos objetivos, a saber: UO1, UO5, UO8 e UO9. Nas restantes unidades orgânicas, tal como vimos no ponto 3.1.1, as práticas de liderança pedagógica associadas à função em análise são, de um modo geral, concretizadas frequentemente pelo líder formal da escola, de acordo com a perceção dos inquiridos.

Uma análise cuidada aos resultados alcançados, também, permitiu perceber que na UO7 e na UO11, a prática A2 – Define as responsabilidades que os docentes têm para com o cumprimento dos objetivos da escola –, raramente é concretizada pelos seus líderes, de acordo com a avaliação efetuada pelos inquiridos.

Define as responsabilidades que os docentes têm para com o cumprimento dos objetivos da escola, caso a caso? Portanto, cada docente sabe quais são os objetivos que tem de atingir? Não, isso não se faz. Não chegamos a esse ponto. Não há objetivos personalizados. Há objetivos da unidade orgânica e quando muito de um determinado departamento. Agora pessoais, não há. (CE7)

Vamos, de seguida, verificar o que se passa relativamente à comunicação dos objetivos da escola.

4.1.2 Comunicar os objetivos da escola

Nesta função, também, parecem existir diferenças entre as escolas. Assim, a UO8, uma escola de grande dimensão, parece ser a única onde, de acordo com o seu líder – que exerce simultaneamente funções como presidente do CE e do CP –, todas as práticas associadas à função em análise são concretizadas com elevada frequência. Já na UO6 e UO13, de um modo geral, as práticas associadas à comunicação dos objetivos da escola são desenvolvidas com menor regularidade, segundo a avaliação dos inquiridos. Nas restantes, como vimos no ponto 3.1.2, de um modo geral, as práticas associadas à função em análise são, segundo a avaliação dos inquiridos, frequentemente desenvolvidas pelos líderes formais das escolas.

Uma análise cuidada aos dados obtidos, também, permitiu verificar que a UO1, a UO5 e a UO8 são as escolas onde os presidentes do CE mais frequentemente se referem aos objetivos da escola ou à missão desta, em reuniões com os alunos (prática B5). Por seu turno, de acordo com os inquiridos, há escolas onde raramente os líderes desenvolvem esta prática: UO2, UO6, UO7, UO9 e o UO13.

Vamos, agora, analisar as diferenças alcançadas nas práticas associadas à próxima dimensão.

4.2 Gerir o programa de ensino

Tal como vimos anteriormente, para esta dimensão estão previstas três funções de liderança pedagógica cujos resultados vamos apresentar.

4.2.1 Supervisionar e avaliar o processo de ensino

No que concerne à supervisão e avaliação do processo de ensino, também se registaram alguma diferenças. A UO1 é a unidade orgânica que se destaca das restantes, uma vez que, segundo os inquiridos, as práticas associadas a esta função são desenvolvidas com frequência pelo presidente do CE. Esta perceção é, em parte, corroborada pelos docentes desta escola, dado que os valores médios obtidos para as práticas C1 – Certifica-se que as prioridades dos professores na sala de aula são consistentes com os objetivos da escola (prática F no questionário aplicado aos docentes da UO1) –, e C2 – Analisa produtos do trabalho dos alunos, quando avalia o ensino realizado na sala de aula (prática G no questionário aplicado aos docentes da UO1) –, foram, respetivamente, 4.05 e 3.85 (tal como vimos no ponto 2.4).

Nas restantes unidades orgânicas, as práticas de liderança pedagógica associadas a esta função são relatadas com menor regularidade – tal como já tínhamos verificado no ponto 3.2.1.

Vamos, agora, analisar as diferenças encontradas relativamente às práticas associadas à coordenação do currículo.

4.2.2 Coordenar o currículo

Ao nível das práticas de liderança associadas à coordenação do currículo, a UO8 é a escola que se destacou a este nível. De acordo com a perceção do líder, a generalidade dessas práticas é desenvolvida com elevada frequência pelo mesmo. Por seu turno, nas escolas UO2, UO6, UO11 e UO13, as práticas relacionadas com esta função são desenvolvidas com menor regularidade pelos presidentes do CE.

Uma análise aos resultados também permitiu observar que a UO6 é a única escola onde o líder formal relata desenvolver a prática D1 – Identifica claramente quem é o responsável pela coordenação do currículo entre os diferentes níveis de ensino –, com menor regularidade. Relativamente à prática D4 – Avalia a correspondência entre os objetivos curriculares da escola e os resultados que esta obtém ao nível do sucesso académico –, é na UO6, na UO11 e na UO13 que o presidente do CE parece dedicar menor atenção a este nível, de acordo com a perceção dos inquiridos. A este respeito o líder CE11 explica-nos o seu ponto de vista:

... até pode ser mais ou menos possível concretizar alguns destes aspetos, num ponto ou noutro, mas eu acho que há aqui aspetos que não competem e que não fazem sentido que o CE tenha uma intervenção direta. (CE11)

Vamos, agora, analisar o que se passa relativamente à monitorização do progresso dos alunos.

4.2.3 Monitorizar o progresso dos alunos

No que concerne às práticas relacionadas com a monitorização dos resultados dos alunos, as unidades onde frequentemente os presidentes do CE concretizam essas práticas são a UO1, UO5, UO8, UO10 e UO13, de acordo com a perceção dos inquiridos. Nas restantes oito, as práticas associadas a esta função são desenvolvidas com menor regularidade.

Uma análise cuidada aos dados recolhidos permitiu, ainda, verificar que as unidades orgânicas em que o líder informa, com elevada frequência, os alunos sobre o progresso académico da escola (prática E5) são a UO3 e UO10, embora, tal como vimos no ponto 3.2.3, hajam outras entidades envolvidas neste processo. Já reunir individualmente com os professores para discutir o progresso dos alunos (prática E1), de acordo com os dados, parece ser uma prática desenvolvida com elevada frequência pelos líderes apenas na UO1, na UO5 e na UO8. É, também, nestas escolas que os líderes mais frequentemente discutem com os professores os resultados do desempenho académico, para identificar os pontos curriculares fortes e fracos (prática E2).

Cada vez que um grupo disciplinar identifica um conjunto de problemas, nós debatemos essas dificuldades na reunião do CP desse mês ou, se for necessário, fazemo-lo num outro momento. Por exemplo, este período, logo na semana em que se iniciaram as aulas, fizemos um CP apenas para falarmos da avaliação, só para analisarmos a avaliação dos alunos. Não podíamos estar a aguardar o CP seguinte para falar da avaliação, para analisar o que estava feito, ver o que se podia fazer para melhorar, quando estávamos a meio do caminho! (CE1)

Vamos, de seguida, analisar o que se passa relativamente às práticas associadas à próxima dimensão.

4.3 Promover um clima positivo de aprendizagem escolar

Tal como vimos anteriormente, para esta dimensão estão previstas cinco funções de liderança pedagógica cujos resultados vamos apresentar de seguida.

4.3.1 Proteger o tempo de aprendizagem

Relativamente à proteção do tempo de aprendizagem, também, se registaram algumas diferenças nas unidades orgânicas alvo deste estudo. Assim, de acordo com a perceção dos inquiridos, apenas o líder formal da UO8 parece concretizar com elevada frequência as práticas associadas a esta função de liderança pedagógica. Na UO1, na UO2, na UO3, na UO9 e na UO12, estas práticas são concretizadas frequentemente pelos líderes destas escolas, ao passo que nas restantes são desenvolvidas com menor regularidade – tal como vimos no ponto 2.3.1.

Uma análise aos resultados obtidos permitiu, ainda, perceber que os líderes que asseguram, com elevada frequência, que os estudantes não são chamados à direção, no decorrer do tempo destinado ao ensino (prática F2) são o CE8 e CE9. Já no que respeita a assegurar, com elevada frequência, que os alunos que revelam falta de pontualidade ou assiduidade sofrem consequências específicas, por perderem tempo de aprendizagem (prática F3), são o CE1 e CE8. Por fim, constatou-se que vários líderes encorajam, com muita frequência, os professores a utilizarem o tempo de ensino para ensinarem e colocarem em prática novas técnicas e conceitos (prática F4), nomeadamente os líderes formais da UO1, UO2, UO3, UO4, UO7, UO8 e UO12.

Vamos, agora, analisar as diferenças relativamente à manutenção de uma presença visível na escola.

4.3.2 Manter uma presença visível na escola

Ao nível da manutenção de uma presença visível, também, encontramos algumas diferenças. São as unidades orgânicas UO1, UO3, UO5, UO8 e UO12 aquelas em que os presidentes do CE desenvolvem com frequência as práticas associadas a esta função, de acordo com a perceção dos inquiridos. Nas restantes escolas, tal como vimos no ponto 2.3.2, estas práticas são desenvolvidas com menor regularidade pelos líderes.

Uma análise cuidada aos resultados permite verificar que a prática G2 – visitar as salas de aula para discutir assuntos da escola com os professores e alunos (prática G2)

– é concretizada com elevada frequência, apenas, pelos presidentes do CE da UO5 e UO12 e frequentemente pelos da UO1, UO3 e UO8. No que diz respeito a assegurar as aulas dos professores até à sua chegada, ou até à chegada de um docente substituto (prática G4), só na UO3, UO4 e o U8 o líder formal o faz com alguma frequência.

Vamos, de seguida, analisar as diferenças observadas ao nível das práticas associadas ao fornecimento de incentivos aos professores.

4.3.3 Fornecer incentivos aos professores

Relativamente ao fornecimento de incentivos aos professores, de acordo com a perceção dos inquiridos, apenas na UO8 e UO9 os presidentes do CE parecem concretizar com elevada frequência as práticas associadas a esta função. Já na UO1, UO6 e UO13 estas práticas são frequentemente desenvolvidas pelos seus líderes – de acordo com a opinião dos participantes.

Uma análise dos dados obtidos permitiu, ainda, verificar que a prática H1 – em reuniões de docentes, boletins informativos e/ou circulares internas, destaca os professores que apresentam um elevado desempenho –, assim como a H4 – recompensa os esforços especiais dos professores, propiciando-lhes oportunidades de reconhecimento profissional –, são desenvolvidas com elevada frequência pelos presidentes do CE da UO1, UO8 e UO9, de acordo com a perceção dos inquiridos. Elogiar em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho também parece ser uma prática desenvolvida com grande frequência nestas escolas, bem como na UO3 e UO5.

Vamos, agora, analisar as diferenças encontradas relativamente às práticas associadas à promoção do desenvolvimento profissional.

4.3.4 Promover o desenvolvimento profissional

Ao nível da promoção do desenvolvimento profissional, também, encontramos algumas diferenças. Na UO8, de acordo com a perceção do presidente do CE, as práticas associadas à função em análise são desenvolvidas com elevada regularidade. Na UO1, UO6, UO9 e UO10 os líderes formais parecem desenvolver frequentemente estas práticas, de acordo com a perceção dos inquiridos. Nas restantes unidades orgânicas, as práticas de liderança pedagógica associadas a esta função são desenvolvidas com menor regularidade – tal como já tínhamos verificado no ponto 2.3.4.

A análise dos dados recolhidos permitiu, ainda, verificar que a prática I1 – assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola – é desenvolvida com elevada frequência na UO8, UO10 e UO11 pelos presidentes do CE. Quanto a apoiar ativamente a utilização, na sala de aula, das competências adquiridas nas formações (prática I2), segundo a percepção dos inquiridos, apenas os líderes formais da UO1, UO2, UO4 e UO8 o fazem com elevada frequência.

Vamos, de seguida, analisar as diferenças encontradas ao nível das práticas associadas ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem.

4.3.5 Fornecer incentivos para a aprendizagem

No que concerne às práticas associadas ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem, também se registaram algumas diferenças interessantes. Assim, de acordo com a opinião dos inquiridos, apenas na UO1, UO3, UO8 e UO9 os líderes desenvolvem com elevada frequência as práticas associadas à função em análise.

Todavia, existem algumas escolas onde, de acordo com a opinião dos participantes, estas práticas são desenvolvidas com menor frequência pelo líder, a saber: UO2, UO6, UO7, UO11 e UO13.

4.4 Síntese

Os resultados anteriores mostram que, de um modo geral, as diferenças encontradas estão, sobretudo, relacionadas com a frequência com que os líderes formais das escolas concretizam as práticas de liderança pedagógica.

A UO8 é uma das escolas que se destaca pela elevada frequência com que o líder, de um modo geral, aparenta implementar as práticas de liderança pedagógicas associadas às várias funções. Contudo, voltamos a realçar que este resultado assenta na avaliação efetuada por este líder que, curiosamente, é presidente do CE e do CP da sua escola. A UO1, também, é uma das escolas que se destaca pela frequência com que o líder concretiza algumas práticas de liderança pedagógica – resultado este que é corroborado também pela opinião dos docentes inquiridos neste estudo.

5. Percepção dos diferentes atores sobre o impacto das práticas de liderança pedagógica na sua escola nos resultados dos alunos

Questão complementar 4 - Que percepção têm diferentes atores sobre o impacto das práticas de liderança pedagógica na sua escola nos resultados dos alunos?

Para dar resposta a esta questão, utilizamos os dados obtidos nas entrevistas realizadas aos dirigentes das escolas – presidentes do CE e do CP –, assim como os resultados obtidos na parte III dos questionários aplicados. Nesta secção, os inquiridos assinalaram as práticas que consideravam ter uma influência significativa nos resultados dos alunos da sua escola, de entre as que observavam ser realizadas mais frequentemente pelo presidente do Conselho Executivo, ou seja, aferidas na parte II dos questionários com 3, 4 ou 5.

Começamos por apresentar a percepção dos dirigentes das escolas abrangidas pelo estudo e, posteriormente, a dos professores da unidade orgânica alvo do estudo de caso. Para facilitar a apresentação e a análise dos resultados, optámos, tal como nos pontos anteriores, por fazê-lo tendo em conta as funções e dimensões de liderança pedagógica. Os resultados obtidos para cada uma dessas dimensões e funções são apresentados no Anexo 9, onde se mostram as frequências alcançadas em cada item e a percentagem associada.

5.1 Percepção dos presidentes do CE e do CP

Apresenta-se, de seguida, a análise dos resultados obtidos tendo em conta a percepção dos presidentes do CE e do CP relativamente às práticas de liderança desenvolvidas pelo líder com impacto nos resultados dos alunos.

5.1.1 Definir a missão da escola

Recordamos que esta dimensão tem associada duas funções de liderança instrucional: estruturar os objetivos da escola e comunicar esses objetivos.

5.1.1.1 Estruturar os objetivos da escola

No Anexo 9 (Tabela 23), apresentamos os resultados alcançados para a função em análise. Verificamos que mais de 50% dos dirigentes inquiridos consideram que a concretização das práticas A1 (Desenvolve um conjunto específico de objetivos anuais para toda a escola) e A4 (Usa dados sobre o desempenho escolar dos alunos, quando

desenvolve os objetivos acadêmicos da escola), pelo líder formal da escola, tem um impacto significativo nos resultados dos alunos. Nas restantes, de um modo geral, os dirigentes têm uma perceção baixa relativamente ao impacto dessas práticas nos resultados dos estudantes, quando concretizadas pelo presidente do CE.

De facto, segundo alguns dos testemunhos recolhidos, os líderes das escolas assumem que é fundamental haver um rumo bem delineado e um conjunto de objetivos devidamente estruturados na escola. De um modo geral, os mesmos admitem que é essencial garantir que todos os elementos da escola trabalham de forma concertada para atingir esses objetivos e que só assim é possível ter impacto nos resultados alcançados pelos alunos.

Eu acho que o presidente do CE tem de lançar as bases. A partir daí, temos de ter pessoas profissionais, responsáveis, capazes, para desenvolver... tem é de estar bem definido o que nós queremos e as pessoas têm de trabalhar de acordo com as estratégias definidas. A partir daí, o presidente do CE é mais um no meio deles. Não sou muito apologista de termos de ser ditadores para as coisas funcionarem, não! Tem de haver aqui uma coordenação, se não nem se consegue! Só um trabalho concertado de todos pode ter resultados no desempenho dos alunos. (CE5)

Outra ideia defendida pelos dirigentes está relacionada com a importância de identificar os pontos fracos da unidade orgânica e, a partir daí, traçar os objetivos a alcançar. Neste sentido, torna-se essencial ter em conta os resultados do desempenho dos estudantes neste processo.

Já as restantes práticas parecem não reunir muito consenso por parte dos dirigentes quanto ao possível impacto nos resultados dos alunos.

Vamos, de seguida, verificar o que se passa relativamente às práticas associadas à comunicação dos objetivos da escola.

5.1.1.2 Comunicar os objetivos da escola

Apresentamos no Anexo 9 (Tabela 24) os resultados alcançados para a função em análise. A observação dos mesmos permite verificar que a percentagem de dirigentes que considera que a concretização das práticas associadas à comunicação dos objetivos da escola, pelo líder, tem um impacto significativo nos resultados dos estudantes foi sempre inferior a 50%. Isto significa que, de um modo geral, os inquiridos têm uma

baixa percepção relativamente ao impacto destas práticas de liderança nos resultados dos alunos, quando desenvolvidas pelo líder formal da escola.

Tal como verificamos no ponto 2.1.2, apesar de implementadas com frequência pelos presidentes do CE, de acordo com a percepção dos inquiridos, parece que, de um modo geral, a ideia é que a concretização destas práticas não tem grande influência nos resultados dos alunos.

Aqui algures, fala de colocar os objetivos num placard. Não, não o fazemos. Não é difícil fazê-lo: é fazer o placard e colocá-lo. Eu não vejo é grande mais valia disso. Não creio que seja por aí, que isso vá ter uma interferência direta nos resultados que se venham a alcançar. Mas, parecem-me claramente fáceis de implementar, estas práticas. (CE11)

Vimos também, anteriormente, que alguns líderes formais assumem existirem algumas dificuldades no que concerne à comunicação da informação nas escolas. Contudo, não deixa de ser curioso que a maioria dos dirigentes defenda a importância de todos os elementos da escola se apropriarem dos objetivos traçados e de os integrarem na sua prática diária.

Já as restantes práticas parecem não reunir muito consenso por parte dos dirigentes quanto ao possível impacto nos resultados dos alunos.

Vamos, agora, analisar os resultados associados às diferentes funções da próxima dimensão em análise.

5.1.2 Gerir o programa de ensino

Esta dimensão tem associadas três funções de liderança pedagógica: supervisionar e avaliar o processo de ensino; coordenar o currículo; e monitorizar o progresso dos alunos.

5.1.2.1 Supervisionar e avaliar o processo de ensino

No Anexo 9 (Tabela 25), apresentamos os resultados alcançados para esta função. A sua análise permite verificar que a percentagem de dirigentes que considera que a concretização das práticas associadas à supervisão e avaliação do processo de ensino, pelo presidente do CE, tem um impacto significativo nos resultados dos estudantes foi sempre inferior a 30%. Isto significa que, de um modo geral, os inquiridos têm uma baixa percepção relativamente ao impacto destas práticas de liderança nos

resultados dos alunos, quando desenvolvidas pelo líder formal da escola. É de salientar que, de acordo com os resultados apresentados no ponto 2.2.1, as práticas elencadas são, segundo a perceção dos inquiridos, desenvolvidas com menor regularidade pelos presidentes do CE das escolas.

De facto, alguns líderes formais, como o CE3, o CE5 e o CE11, consideram que o presidente do CE não deve observar aulas com o intuito de supervisionar e avaliar o processo de ensino. Segundo a opinião destes dirigentes, há sempre uma certa desconfiança por parte dos professores quando o presidente do CE invade o território da sala de aula. Defendem, assim, que há outros elementos na escola que o podem fazer e que estando mais ligados ao processo de ensino podem efetivamente contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados dos alunos.

Eu acho que o presidente do CE não deveria observar aulas. Acho que os seus pares estão muito mais habilitados do que um presidente do CE. Não é que este não seja professor, mas porque as pessoas o veem como um inspetor, em primeiro lugar. Eu acho que as pessoas devem-se sentir à vontade... E acho que a presença do presidente do CE coloca uma pressão enorme! Acho que com os seus pares não precisa de ser uma avaliação, deve ser uma relação onde partilhem estratégias, onde partilhem dificuldades, onde partilhem também virtudes.... Acho que se fica a ganhar muito mais se essa observação for feita com os seus pares, se for na base da partilha. Mas, essa abertura ainda é difícil! (CE5)

O possível é, mas eu acho que não faz sentido o presidente do CE implementar algumas destas práticas. Costuma-se dizer que cada macaco no seu galho! Eu acho que aqui entra mais no processo de ensino e este processo está atribuído aos professores, pelo que não cabe ao presidente do CE estar a analisar produtos do trabalho dos alunos ou estar a observar o trabalho do colega. Portanto, é possível, mas eu acho que não faz sentido. (...) Quando nós invadimos a esfera de trabalho do professor, muitas vezes, isso é encarado com alguma desconfiança. Normalmente, não é visto como um contributo que eu posso dar para melhorar algo, mas na perspetiva de, se alguém está a observar é porque eu não estou a fazer alguma coisa bem! (...) Portanto, eu

não sinto que haja uma visão construtiva daquilo que seria uma observação.
(CE11)

Embora, os diversos relatos apontem para a quase inexistência de observações informais nas salas de aula, quer pelo presidente do CE, quer por outros elementos da escola, vários líderes admitem que a concretização desta prática poderá contribuir para a melhoria das práticas de ensino e dos resultados dos estudantes.

Reconhecemos que é fundamental que aconteçam [observações informais da sala de aula], quer inter pares, quer por elementos do CE ou de outro órgão, essencialmente, para que possa haver uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem e que as pessoas, através da partilha que ocorre *in loco* – dentro da sala de aula –, possam posteriormente dialogar sobre aquilo que foi o desempenho de cada um e procurar melhorar. (CP1)

Já as restantes práticas parecem não reunir muito consenso por parte dos dirigentes quanto ao possível impacto nos resultados dos alunos.

Vamos, de seguida, analisar o que se passa relativamente à coordenação do currículo.

5.1.2.2 Coordenar o currículo

Apresentamos, no Anexo 9 (Tabela 26), os resultados alcançados para esta função. A sua análise permite constatar que mais de 50% dos dirigentes inquiridos considera que a concretização da prática D2 (Tem em conta os resultados da avaliação dos alunos ao nível de toda a escola, quando toma decisões curriculares), pelo líder formal da escola, tem um impacto significativo nos resultados dos alunos. Nas restantes, de um modo geral, os dirigentes têm uma perceção baixa relativamente ao impacto dessas práticas nos resultados dos estudantes, quando concretizadas pelo presidente do CE.

Apesar dos resultados apresentados no ponto 2.2.2 mostrarem que, segundo a perceção dos inquiridos, as práticas enunciadas na Tabela 17 são frequentemente concretizadas pelos presidentes do CE, vimos que o maior contributo nesta área é dado pelas estruturas de gestão intermédia das escolas, nomeadamente o CP e os departamentos curriculares.

Esta parte da coordenação do currículo é importante para o sucesso dos alunos. Como é que é feito? É muito através dos departamentos. Os coordenadores de departamento têm um papel muito importante na coordenação do currículo, assim como o presidente do CP. (CE4)

Há líderes, como o CE11, que consideram que algumas destas práticas não devem ser concretizadas pelo presidente do CE da escola, enquanto outros assumem algumas dificuldades na sua implementação. Segundo o dirigente CE11, esta área de atuação é da responsabilidade dos professores, pelo que defende que a missão do líder passa por mobilizar e dar confiança aos professores para realizarem o seu trabalho da melhor forma possível.

Eu acho que há aqui aspetos, ao nível da coordenação do currículo, que não competem e que não fazem sentido que o CE tenha uma intervenção direta. Por exemplo, este D5 – participa na revisão de materiais curriculares –, basta pensar assim: eu sou professor de uma determinada área, com que legitimidade é que eu poderia participar numa revisão de um material de outra área? Não creio que tenha essa apetência. Eu acho que, acima de tudo, tem de haver um trabalho de acreditar e de valorizar o trabalho que é feito pelos diferentes colegas. Enquanto órgão de gestão, acho que nós devemos ter a humildade de reconhecer que, aquilo que eu domino, eu posso dar o meu contributo; aquilo que sai da minha esfera, eu tenho de acreditar no trabalho. (CE11)

Já os líderes CE5 e CE7 defendem que compete ao presidente do CE a coordenação do currículo e a devida articulação do trabalho que é desenvolvido a este nível pelas diferentes estruturas de gestão intermédia. O líder CE7 destaca que este é um trabalho fundamental do órgão de gestão para promover o sucesso dos alunos.

Sobretudo, em termos da coordenação do currículo entre os diferentes níveis de ensino é fundamental que ao nível de escola tudo isto seja devidamente articulado. Toda a gente tem de perceber, por exemplo, no final do 1.º ciclo quais são as competências essenciais que os alunos têm de saber, nomeadamente os professores do 1.º ciclo que irão dar certificação. Mas, também, os professores do 2.º ciclo que irão recebê-los, no ano a seguir, têm de perceber o que é essencial e se os meninos adquiriram as competências essenciais e aquilo que sabem. Nós só podemos construir saber sobre aquilo

que está aprendido. Se os alunos estão no patamar A e nós começamos a aprendizagem no ciclo de ensino seguinte no patamar B, os meninos não aprendem! Não é por não serem capazes de aprender nada, é porque aquilo que lhes está a ser dito não faz sentido para eles! Isto é uma intervenção decisiva de um órgão de gestão em termos pedagógicos: fazer a articulação interciclos. (CE7)

Já as restantes práticas parecem não reunir muito consenso por parte dos dirigentes quanto ao possível impacto nos resultados dos alunos.

Vamos, de seguida, analisar o que se passa relativamente à monitorização do progresso dos alunos.

5.1.2.3 Monitorizar o progresso dos alunos

Os resultados para a função em análise são apresentados no Anexo 9 (Tabela 27). Verificamos que mais de 50% dos dirigentes inquiridos consideram que a concretização da prática E2 (Discute com os docentes os resultados do desempenho académico dos alunos, para identificar pontos curriculares fortes e fracos), pelo líder formal da escola, tem um impacto significativo nos resultados dos alunos. Nas restantes, de um modo geral, os dirigentes têm uma perceção baixa relativamente ao impacto dessas práticas nos resultados dos estudantes, quando concretizadas pelo presidente do CE. É de salientar que, de acordo com os resultados apresentados no ponto 2.2.3, as práticas elencadas são, segundo a perceção dos inquiridos, desenvolvidas com menor regularidade pelos líderes das escolas.

De facto, alguns líderes das escolas assumem a importância de discutir com os professores os resultados do desempenho académico dos alunos, com o intuito de verificar a trajetória da organização rumo aos objetivos traçados.

No início de cada ano letivo, ou em determinados momentos, defendemos que é muito importante haver uma reflexão sobre o que está feito, como está feito, onde é que estamos e onde é que se pretende chegar. É muito importante fazer este ponto de situação com os professores e com os alunos. (CE1)

O líder CE4, também, admite que a monitorização dos resultados dos alunos é muito importante para o sucesso dos discentes e refere, a este respeito, que na sua escola procura envolver todos os intervenientes neste processo.

Às vezes, chamamos aqui os pais quando os miúdos estão quase no final do ano e é necessário aquele esforço final! Julgo que isto é muito importante para o sucesso deles. É fundamental fazer uma monitorização constante dos resultados dos alunos e nós tentamos passar muito esse objetivo aos outros colegas. (CE4)

Já as restantes práticas parecem não reunir muito consenso por parte dos dirigentes quanto ao possível impacto nos resultados dos alunos. Todavia, no que concerne à prática E5 (Informa os alunos sobre o progresso académico da escola), vários dirigentes assumem estar a encetar esforços para concretizá-la nas suas escolas, uma vez que reconhecem o possível impacto que a mesma poderá ter na melhoria do desempenho dos alunos.

Considero que as assembleias de alunos podem e deveriam ser uma forma de divulgação dos resultados junto dos próprios alunos. Embora esta não seja uma prática realizada na escola, considero que poderia ser uma mais valia apresentar os resultados alcançados, uma vez que estes resultados refletem o fruto do trabalho dos alunos. Colocá-los a refletir sobre os mesmos é fundamental, para que junto dos diretores de turma e titulares de turma possam encontrar possíveis soluções. Eles são os principais intervenientes. (CP2)

Vamos, de seguida, analisar os resultados obtidos nas funções associadas à próxima dimensão.

5.1.3 Promover um clima positivo de aprendizagem escolar

Esta dimensão tem associadas cinco funções de liderança pedagógica: proteger o tempo de aprendizagem; manter uma presença visível na escola; fornecer incentivos aos professores; promover o desenvolvimento profissional; e fornecer incentivos para a aprendizagem.

5.1.3.1 Proteger o tempo de aprendizagem

Apresentamos, no Anexo 9 (Tabela 28), os resultados alcançados para esta função. A sua análise permite verificar que mais de 50% dos dirigentes inquiridos considera que a concretização da prática F4 (Encoraja os professores a utilizarem o tempo de ensino para ensinarem e colocarem em práticas novas técnicas e conceitos),

pelo líder formal da escola, tem um impacto significativo nos resultados dos alunos. Nas restantes, de um modo geral, os dirigentes têm uma percepção baixa relativamente ao impacto dessas práticas nos resultados dos estudantes, quando concretizadas pelo presidente do CE. É de salientar que, de acordo com os resultados apresentados no ponto 2.3.1, as práticas elencadas são, segundo a percepção dos inquiridos, desenvolvidas com menor regularidade pelos líderes formais das escolas.

De facto, alguns dirigentes, como o CE1 e o CE7, assumem que é essencial para o sucesso dos estudantes que os professores rentabilizem ao máximo o tempo de aprendizagem, colocando em prática novas técnicas e conceitos. Estes líderes assumem encorajar, com frequência, os seus professores a fazerem-no.

Já as restantes práticas parecem não reunir muito consenso por parte dos dirigentes quanto ao possível impacto nos resultados dos alunos. De facto, alguns dos inquiridos assumem que a proteção do tempo de aprendizagem é uma responsabilidade dos professores e, portanto, admitem que a intervenção do CE nesta área é, ou deve ser, limitada.

Proteger o tempo de aprendizagem, não vejo que seja uma coisa da responsabilidade do órgão de gestão. Não vejo! Acho que quem está dentro da sala de aula tem mais essa noção. O presidente do CE, uma vez que acompanha o processo em CP, pode dar parecer, mas não pode ser vinculativo. (CE5)

Cada docente, com a sua turma, tem de proteger o tempo de aprendizagem. Julgo que é fundamental para o sucesso dos alunos. (CP3)

Verifica-se, portanto, que apesar de reconhecerem a importância de implementar algumas das práticas elencadas na Tabela 19, de um modo geral, os inquiridos não estão certos quanto ao impacto da concretização das mesmas, pelo líder formal da escola, nos resultados dos alunos.

Vamos, de seguida, analisar o que se passa relativamente à manutenção de uma presença visível na escola.

5.1.3.2 Manter uma presença visível na escola

No Anexo 9 (Tabela 29), apresentamos os resultados obtidos para esta função. Verificamos que mais de 50% dos dirigentes inquiridos considera que a concretização da prática G1 (Encontra tempo para falar informalmente com os estudantes e

professores, durante as pausas letivas e intervalos), pelo líder da escola, tem um impacto significativo nos resultados dos alunos. Nas restantes, de um modo geral, os dirigentes têm uma perceção baixa relativamente ao impacto dessas práticas nos resultados dos estudantes, quando concretizadas pelo presidente do CE. É de salientar que, de acordo com os resultados apresentados no ponto 2.3.2, as práticas elencadas são, segundo a perceção dos inquiridos, desenvolvidas com menor regularidade pelos presidentes das escolas.

A generalidade dos dirigentes reconhece a importância de manter uma presença visível na escola. Parece ser a prática G1 aquela que, de um modo geral, reúne maior consenso quanto ao possível impacto nos resultados dos alunos – tal como nos relatam alguns líderes.

Relativamente ao facto de o CE ser visível e estar acessível aos colegas, é fundamental! Muito mais facilmente numa conversa informal no corredor, na sala de professores, no portão da escola, ou noutra espaço, o presidente tem noção do que é que preocupa os docentes, o que é que eles estão a fazer, o *feedback* daquilo que nós pedimos... e isto é fundamental. (...) Eu diria mais: não só relativamente ao corpo docente, como ao pessoal não docente que muitas vezes é esquecido. Portanto, invistam nesta área, porque depois mais tarde vão recolher os frutos deste trabalho. Não é tempo deitado fora! (CE7)

Há líderes discretos que são muito bons líderes. Mas, acho que numa estrutura como esta é importante, nas escolas é importante, porque os alunos gostam de saber quem é o presidente do CE. Aquela questão de o presidente do CE só existir para os alunos que se portam mal é um erro, na minha opinião. O presidente do CE é uma figura, é um professor, é alguém que os alunos têm de reconhecer... (CE12)

Outros dirigentes também partilham desta opinião, afirmando que é essencial o líder formal da escola estar ao corrente de tudo o que se passa na organização, mantendo uma presença visível quer para os professores, quer para os alunos, quer para os funcionários. Porém, há alguns dirigentes que consideram que algumas práticas, em especial a G4 (Assegura as aulas dos professores, até à sua chegada, quando estão atrasados, ou até à chegada de um docente substituto), não devem ser concretizadas pelo líder da escola.

Assegurar aulas, acho que isso não seria o ideal. Temos alguns colegas que têm as chamadas horas de substituição para fazer esse trabalho. Pessoalmente, também, não concordo muito e acho que no caso do presidente, também, seria algo que não me parece que ele concordasse! Se temos aquela bolsa de professores, avançam esses professores e não o presidente do CE. (CP11)

Verifica-se, portanto, que apesar de reconhecerem a importância de implementar algumas das práticas elencadas na Tabela 29, de um modo geral, os inquiridos não estão certos quanto ao impacto da concretização das mesmas, pelo líder formal da escola, nos resultados dos alunos.

Vamos, agora, analisar os resultados alcançados ao nível do fornecimento de incentivos aos professores.

5.1.3.3 Fornecer incentivos aos professores

Apresentamos, no Anexo 9 (Tabela 30), os resultados obtidos para esta função. Constatamos que a percentagem de dirigentes que considera que a concretização das práticas associadas ao fornecimento de incentivos aos professores, pelo presidente do CE, tem um impacto significativo nos resultados dos estudantes foi sempre inferior a 50%. Isto significa que, de um modo geral, os inquiridos têm uma baixa perceção relativamente ao impacto destas práticas de liderança nos resultados dos alunos, quando desenvolvidas pelo líder formal da escola. É de salientar que, de acordo com os resultados apresentados no ponto 2.3.3, as práticas elencadas são, segundo a perceção dos inquiridos, desenvolvidas com menor regularidade pelos líderes das escolas.

De facto, muitos dos dirigentes escolares reconhecem que é fundamental fornecer incentivos aos professores, em especial aqueles que revelam um elevado desempenho. Contudo, parece que, de um modo geral, nem todos reconhecem o impacto da concretização das práticas elencadas na Tabela 30 nos resultados dos alunos. Os líderes CE4 e CE7 relataram-nos a sua perceção relativamente a este aspeto.

Acho que um CE, um CP, uma AE tem um papel muito importante na valorização do pessoal docente. A sociedade tem de perceber isso e nós, enquanto escola, se não o fizermos, dificilmente os outros o farão por nós! (...) Os professores gostam de se sentir válidos e se nós, na escola, não damos reconhecimento, isso terá repercussões também no sucesso dos alunos. (CE4)

Tudo o que tem a ver com o desempenho dos professores é importante, porque quanto melhor for o desempenho dos professores, melhor são os resultados dos alunos. Cabe ao CE promover, nem que seja numa lógica de disseminação de boas práticas pedagógicas e chamar a terreiro o exemplo daqueles colegas que conseguem bons resultados com os seus alunos. Por vezes, torna-se difícil, com o sistema de avaliação de desempenho implementado, que estes professores que dão o seu máximo e, às vezes, para lá do seu máximo, sejam reconhecidos ou, pelo menos, tratados de forma diferente dos restantes colegas. Isto será o grande desafio da gestão em termos de recursos humanos, porque estando nós numa escola pública não temos a amplitude de movimentos que um colégio privado poderia ter numa forma de tratamento diferenciado. (CE7)

Também o líder CE5 reconhece que manter o corpo docente motivado é um dos aspetos mais importantes e sobre o qual o CE se deve concentrar, pois quanto maior for a motivação dos professores, melhor será o seu desempenho. Neste sentido, vários líderes reconhecem a importância de elogiar em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho.

Elogiar em privado os professores é sempre importante, nomeadamente uma palavra de conforto. Se nós no início do ano estabelecemos as metas e os objetivos, disseminamos por todos os órgãos de gestão intermédia, por todos os professores, será importante dar algum *feedback* reconhecendo o que foi conseguido. Estas palavras de incentivo podem fazer a diferença, porque não há ninguém que não goste de ser reconhecido pelo seu trabalho. Julgo que a maior parte dos colegas também percebe que as formas de reconhecimento que estão do lado do órgão de gestão também não são assim tantas quanto isso! (CE7)

Já as restantes práticas parecem não reunir muito consenso por parte dos dirigentes quanto ao possível impacto nos resultados dos alunos.

Vamos, de seguida, analisar os resultados obtidos ao nível da promoção do desenvolvimento profissional.

5.1.3.4 Promover o desenvolvimento profissional

No Anexo 9 (Tabela 31), apresentamos os resultados alcançados para esta função. A sua análise permite constatar que a percentagem de dirigentes que considera

que a concretização das práticas associadas ao fornecimento de incentivos aos professores, pelo líder formal da escola, tem um impacto significativo nos resultados dos estudantes foi sempre inferior a 50%. Isto significa que, de um modo geral, os inquiridos têm uma baixa perceção relativamente ao impacto destas práticas de liderança nos resultados dos alunos, quando desenvolvidas pelo líder da escola. É de realçar que, de acordo com os resultados apresentados no ponto 2.3.4, as práticas elencadas são, segundo a perceção dos inquiridos, desenvolvidas com menor regularidade pelos presidentes do CE das escolas.

De facto, a generalidade dos líderes considera importante promover o desenvolvimento profissional dos professores, embora admitam que existem algumas dificuldades a este nível – tal como vimos no ponto 3.3.4. Contudo, é curioso que a perceção dos mesmos relativamente ao impacto que essa aposta possa vir a ter nos resultados dos alunos é baixa.

Quanto à prática I2 (Apoia ativamente a utilização, na sala de aula, das competências adquiridas nas formações), alguns dirigentes, como o CE11 e o CE13, assumem que é fundamental insistir para que os professores coloquem em prática, na sala de aula, as competências adquiridas nas formações, pois só assim é possível promover a melhoria das práticas pedagógicas e melhorar os resultados escolares.

Uma vez que há ações de formação que concorrem para os objetivos que nós definimos internamente, fazemos força para que as pessoas ponham em prática aquilo que aprenderam nas ações de formação. Não faz sentido estarmos a investir tempo e dinheiro numa formação que depois não fazemos uso dela! É fundamental que todos estejam empenhados em melhorar as suas práticas diárias. (CE11)

Relativamente à prática I4 (Lidera atividades de formação para professores, relacionadas com o ensino, ou participa nas mesmas), alguns dirigentes consideram que não compete ao presidente do CE liderar atividades de formação para professores relacionadas a parte pedagógica. Segundo o líder CE5, devem ser os professores a assumir esta responsabilidade.

É muito difícil, porque aí é mais fácil ser um colega do grupo. Também, conforme a formação. Se eu tivesse de dar uma formação sobre indisciplina, eu acredito que eles me aceitariam bem... A parte pedagógica, acho que o

presidente do CE não tem de fazer isso. (...) o presidente do CE é responsável por gerir a indisciplina e este é um ponto fraco da escola, faz todo o sentido que seja o presidente do CE a liderar uma formação nesta área. Em termos de organização pedagógica, só se for em termos curriculares, em termos de projeto educativo – aí faz todo o sentido. (CE5)

As restantes práticas elencadas não parecem reunir muito consenso relativamente à possibilidade de influenciarem positivamente os resultados dos alunos, quando concretizadas pelos líderes formais das escolas.

Vamos, agora, analisar os resultados obtidos ao nível do fornecimento de incentivos para a aprendizagem.

5.1.3.5 Fornecer incentivos para a aprendizagem

Apresentamos, no Anexo 9 (Tabela 32), os resultados obtidos para esta função. Verificamos que mais de 50% dos dirigentes inquiridos consideram que a concretização das práticas J1 (Reconhece os estudantes que têm desempenhos elevados, atribuindo-lhes recompensas formais, tais como a inclusão num quadro de honra ou a menção a esses desempenhos no boletim informativo do diretor) e J2 (Usa as assembleias/reuniões para homenagear alunos pelo seu desempenho académico, comportamento ou atos cívicos), pelo líder formal da escola, tem um impacto significativo nos resultados dos alunos. Nas restantes, de um modo geral, os dirigentes têm uma perceção baixa relativamente ao impacto dessas práticas nos resultados dos estudantes, quando concretizadas pelo presidente do CE.

De facto, como vimos no ponto 2.3.5, a prática J1 parece ser desenvolvida com elevada frequência pelos líderes formais das escolas alvo deste estudo. Estes, na generalidade, reconhecem que esta prática pode ter uma influência significativa nos resultados dos alunos.

Quando acontecem as reuniões com alunos, seja a reunião geral, seja as assembleias de turma ou com os delegados de turma, são apontados os bons exemplos daquilo que, no fundo, serão os exemplos a seguir. Isso também fazemos e também considero que é importante... Os alunos vão procurar, muitas vezes, o exemplo ou o modelo daquele aluno que não deve ser seguido. Nós temos de lhes apontar modelos diferentes, e quando

apontamos o modelo do bom aluno parte deles acabam por beber um pouco dessa informação e procurar ver o que o aluno A, B ou C fez para ver o seu nome afixado como sendo merecedor de destaque. (CE11)

Todavia, muitos dos dirigentes assumem, também, que o papel dos diretores de turma, dos professores titulares de turma e dos restantes professores no fornecimento de incentivos aos alunos é crucial e pode fazer a diferença no que respeita ao seu sucesso educativo.

Os professores e os diretores de turma têm um papel fundamental no fornecimento de incentivos aos alunos, porque são eles que estão mais próximos dos alunos. Nós somos importantes, enquanto órgão diretivo, mas, quem está no terreno junto dos alunos é que tem de perceber que tem um papel fundamental neste aspeto. Eles podem fazer a diferença! (CE1)

Os professores e os diretores de turma estão mais envolvidos no fornecimento de incentivos, porque têm um contacto mais direto e mais próximo com os alunos e mesmo com os encarregados de educação. Nós é que andamos a lutar para que eles consigam alcançar o sucesso. Uns de forma mais direta, outros de forma mais indireta, mas o nosso objetivo é sempre esse: que os alunos consigam mais e melhor. (CP11)

De acordo com alguns testemunhos, há até vantagens em serem estes elementos a intervir mais diretamente a este nível – como nos relata o CP3.

Acho mais vantajoso para o sucesso dos alunos o fornecimento de incentivos para a aprendizagem ser implementado por quem está diretamente com os alunos: os diretores de turma e os professores. O CE acaba por ser, aos olhos dos alunos, um órgão de imposição, de respeito! Por isso, aqui na escola os incentivos para a aprendizagem são feitos mais pelos professores, pelos diretores de turma, numa fase inicial. Depois, o CE intervém quando é para entregar algum louvor, quando é para entregar um quadro de honra, quando é para chamar para alguma cerimónia, aí sim. (CP3)

As restantes práticas elencadas não parecem reunir muito consenso relativamente à possibilidade de influenciarem positivamente os resultados dos alunos, quando concretizadas pelos líderes formais das escolas.

Vamos, agora, analisar os resultados obtidos na UO1.

5.2 Percepção dos professores da UO1

Os resultados obtidos na parte III do questionário aplicado aos professores da UO1 são apresentados no Anexo 9 (Tabela 33). Para analisar estes resultados utilizamos, também, os dados recolhidos nas entrevistas realizadas aos presidentes do CE e do CP, da UO1.

A este nível, verificamos que a percentagem de professores que considera que as práticas desenvolvidas pelo líder da UO1 têm um impacto significativo nos resultados dos estudantes foi sempre inferior a 50%, oscilando entre os 48.4% e 6.3%. Isto significa que, de um modo geral, os professores têm uma percepção baixa relativamente ao impacto das práticas de liderança desenvolvidas pelo líder da sua escola nos resultados dos alunos.

Vamos, contudo, debruçar a nossa atenção sobre a análise das práticas que reuniram um maior consenso por parte dos professores. Assim, a prática M –“Encoraja os professores a utilizarem o tempo de ensino para ensinarem e colocarem em práticas novas técnicas e conceitos” –, foi a mais selecionada. Cerca de metade dos docentes consideraram que o desenvolvimento desta prática por parte do seu líder tem uma influência significativa nos resultados dos alunos da UO1. De facto, o líder da UO1 assume fazê-lo com bastante frequência, reiterando que os professores se devem focalizar ao máximo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, refere estar muito atento às questões que visam proteger o tempo destinado à aprendizagem.

Temos de estar atentos a todo um conjunto de circunstâncias para não ferir a ordem normal da atividade letiva. Mas, também, não podemos deixar de dar a devida importância a todas as atividades extracurriculares, porque também são importantes para o processo de formação dos nossos alunos. (CE1)

Outra prática que mereceu destaque foi a I – “Tem em conta os resultados da avaliação dos alunos ao nível de toda a escola, quando toma decisões curriculares –, que reuniu o consenso de 46.3% dos professores. A este respeito o líder da UO1 assume que quando os resultados dos alunos evidenciam a necessidade de efetuar alterações ao nível curricular – o que geralmente sucede em turmas com grandes dificuldades de

aprendizagem –, o CE incentiva os conselhos de turma a efetuarem as devidas alterações. Admite, contudo, que estas decisões são muito pontuais.

A prática B – ”Usa dados sobre o desempenho escolar dos alunos, quando desenvolve os objetivos académicos da escola” –, também, mereceu destaque por parte de professores (37.9%). De acordo com o testemunho do CE1, na UO1 há uma constante preocupação em analisar os dados sobre o desempenho escolar dos alunos e é com base nesses resultados que se traçam os objetivos a alcançar e se avalia o seu cumprimento.

Se eu estou com 2.5 de média numa disciplina queremos e dizemos essa conversa período a período: “é preciso subir, queremos atingir pelo menos... chegar a um patamar mais perto da positiva ou, então, chegar mesmo à positiva...” Temos esses objetivos que são lançados pelo CE e que, depois, são concretizados nos diversos patamares, seja por disciplina, seja por ano, seja por turma... (CE1)

Outra das práticas que reuniu um consenso considerável dos inquiridos foi a prática U (42.1%) – “Reconhece os desempenhos elevados ou as melhorias significativas conseguidas por alunos, recebendo-os no seu gabinete”. De acordo com o testemunho do líder da UO1, há uma clara aposta da escola numa cultura de valorização e de reconhecimento, assumindo receber os alunos com elevada frequência no seu gabinete. Segundo o CE1, esta aposta tem impacto no desempenho dos diferentes intervenientes no processo educativo.

Os nossos funcionários, e qualquer funcionário, se vir o seu trabalho valorizado dá o seu melhor, tem um melhor desempenho! E é isto que acontece com os professores e com os alunos. Por isso, temos por sistema ir às turmas no início de cada período, quando é preciso resolver problemas de aprendizagem, quando achamos que é necessário premiar o mérito, e vamos pelas mais diversas circunstâncias neste contexto. (CE1)

5.3 Síntese

Nas unidades orgânicas abrangidas por este estudo, das 50 práticas de liderança pedagógica associadas às várias funções, apenas 7 reuniram um consenso de mais de

50% dos inquiridos relativamente ao impacto das mesmas nos resultados dos alunos na sua escola, quando desenvolvidas pelo seu líder, a saber:

- A1 – Desenvolve um conjunto específico de objetivos anuais para toda a escola;
- A4 – Usa dados sobre o desempenho escolar dos alunos, quando desenvolve os objetivos académicos da escola;
- D2 – Tem em conta os resultados da avaliação dos alunos ao nível de toda a escola, quando toma decisões curriculares;
- E2 – Discute com os docentes os resultados do desempenho académico dos alunos, para identificar os pontos curriculares fortes e fracos;
- F4 – Encoraja os professores a utilizarem o tempo de ensino para ensinarem e colocarem em prática novas técnicas e conceitos;
- G1 – Encontra tempo para falar informalmente com os estudantes e professores, durante as pausas letivas e intervalos;
- J1 – Reconhece os estudantes que têm desempenhos elevados, atribuindo-lhes recompensas formais, tais como a inclusão num quadro de honra ou a menção a esses desempenhos no boletim informativo do diretor.

Na UO1, das 22 práticas associadas às várias funções, as que reuniram um maior consenso por parte dos inquiridos, embora este tenha sido sempre inferior a 50%, foram, igualmente a A4, D2 e F4. Os inquiridos também destacaram a prática J3 – Reconhece os desempenhos ou as melhorias significativas conseguidas por alunos, recebendo-os no seu gabinete.

Assim, constatou-se, de um modo geral, que a perceção dos diferentes atores sobre o impacto das práticas de liderança pedagógica na sua escola nos resultados dos alunos é baixa. A perceção dos inquiridos parece indicar que as práticas de liderança pedagógica, desenvolvidas pelo líder formal da escola, com maior impacto nos resultados dos alunos estão associadas, por um lado, à análise e discussão dos resultados alcançados pelos estudantes, para estruturar os objetivos da escola e tomar decisões ao nível curricular e, por outro, ao tempo que o mesmo dedica para falar informalmente com os professores e alunos, estimulando à melhoria contínua do processo de ensino. Os inquiridos valorizaram, ainda, a este nível, o reconhecimento que os presidentes do CE fazem dos alunos que revelam elevados desempenhos.

De seguida, apresentamos a análise aos resultados obtidos para as práticas de liderança distribuída.

6. Nível de distribuição da liderança pedagógica

Questão complementar 5 – Qual o nível de distribuição de liderança nas escolas abrangidas pelo estudo?

Com o intuito de dar resposta a esta questão, utilizamos os dados obtidos nas entrevistas realizadas aos dirigentes das escolas – presidentes do CE e do CP –, assim como os resultados obtidos na parte IV dos questionários aplicados. A frequência com que os presidentes do CE das escolas abrangidas pelo estudo desenvolvem estas práticas foi aferida pelos inquiridos através de uma escala de *Likert* com cinco níveis: (1) quase nunca, (2) raramente, (3) às vezes, (4) frequentemente, (5) quase sempre.

Começamos por analisar o nível de distribuição da liderança pedagógica nas escolas alvo deste estudo, a partir da perceção dos dirigentes destas escolas e, posteriormente, o nível de distribuição desta liderança na UO1, a partir da perceção dos professores desta unidade orgânica. Optamos por apresentar os resultados alcançados no Anexo 10.

6.1 Nível de distribuição da liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo

Apresentamos, de seguida, a análise aos resultados alcançados para a distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico, assim como para a tomada de decisão, nas escolas alvo deste estudo.

6.1.1 Distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico

No Anexo 10 (Tabela 34), apresentamos os resultados obtidos para o nível de distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico, concedido pelo presidente do CE das unidades orgânicas abrangidas pelo estudo. A sua observação permite inferir, de acordo com a perceção dos inquiridos, que a generalidade das práticas associadas à distribuição de funções e responsabilidades é frequentemente desenvolvida pelos líderes das escolas abrangidas pelo estudo ($\bar{X} = 4.38$). A perceção dos presidentes do CE sobre a frequência com que desenvolvem as diferentes práticas foi sempre superior à dos presidentes do CP. A análise inferencial revelou, a este propósito, uma diferença estatisticamente significativa na média das pontuações alcançada para a prática 2 – Distribui tarefas específicas aos diferentes órgãos, de acordo com as competências dos mesmos. Todavia, na generalidade, a perceção sobre o

desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE não varia, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os inquiridos.

Parece ser consensual entre os vários dirigentes, que é fundamental, na escola, existir uma delegação de responsabilidades de liderança pedagógica. Muitos assumem que o presidente do CE e o próprio CE não conseguem liderar sozinhos todas as áreas, em especial a pedagógica. Neste sentido, admitem que mesmo dentro do órgão de gestão da escola há necessidade de definir muito bem as responsabilidades e áreas de trabalho de cada um e tem de existir uma boa articulação entre o trabalho realizado pelas diferentes estruturas de gestão intermédia.

O presidente não chega a todos. Tem de ser uma boa equipa, isto é um trabalho de equipa. Aqui [no CE], por acaso, acho que temos as tarefas muito bem definidas: um está numa área, outro está naquela... isto é importante! Há coisas que eu não domino, não posso dominar! Mas, há outros colegas que sabem, que dominam. Se não for um trabalho de partilha, é muito difícil! Portanto, tem de haver trabalho partilhado e delegação de funções. (CE4)

O órgão de gestão só consegue ter alguma interferência nos processos da escola se envolver todos os seus docentes. Portanto, se houver o CE, o CP ou a Assembleia de Escola a puxarem por si só numa determinada direção, se não forem envolvidos todos os docentes, é escusado porque não se consegue. Fica-se a pregar sozinho no deserto! A lógica terá de ser assim: sempre participativa e de envolvimento de todas as pessoas... (CE7)

Alguns líderes, como o CE12 e o CE13, reforçam a importância do trabalho desenvolvido nas estruturas de gestão intermédia da escola e sublinham a importância de estas estruturas terem um líder capaz de desenvolver um trabalho eficaz com os restantes colegas.

São os líderes intermédios que fazem a escola, eles têm um papel muito importante! Sem eles a escola não existe! Sem lideranças intermédias muito fortes e carismáticas é impossível. O CE pode até ser muito carismático, mas se não tiver estruturas capazes, morre! E por isso, tentei em todas as estruturas educativas que as pessoas elegeassem pessoas que acham que são mais capazes e não aquelas situações que, muitas vezes, se veem de rotatividade, ou porque

é mais velho... Não! Deve ser a pessoa mais capaz e mais assertiva. E tem sido assim! (CE12)

Vários presidentes do CE assumem, ainda, a este respeito, que a liderança destas estruturas é crucial, em especial nos conselhos de núcleo que se encontram distanciados da unidade orgânica a que pertencem. Nestes espaços, o trabalho dos coordenadores de núcleo é essencial para garantir o bom funcionamento da escola dado que, como vimos anteriormente, muitas vezes, os elementos do CE têm muita dificuldade em visitar com regularidades estas escolas.

É crucial, porque os problemas que a gente tem fora da escola sede, que muitas vezes nos chegam muito tempo depois; se nós não tivermos bons líderes e líderes capazes nessas subestruturas, não conseguimos. Quando as coisas nos chegam, já chegam completamente deturpadas, ou fora de horas... tem de haver pessoas muito capazes a liderar essas subestruturas, senão, não funciona de maneira nenhuma! (CE12)

Os dirigentes das escolas admitem, também, que muitas vezes é necessário distribuir tarefas aos diferentes órgãos da escola, de acordo com as suas competências, e até criar equipas de trabalho, a nível interno, para dar resposta a uma série de situações que há necessidade de resolver – tal como nos indica o seguinte relato.

Nós temos este hábito salutar de criar equipas de trabalho, de acordo com os assuntos que estão a ser versados e de acordo com o perfil das equipas que nós pretendemos nomear, uma vez que são importantes para desenvolver determinados trabalhos e apontarem diretrizes para, por vezes, resolver algumas situações. A constituição destas equipas depende do que está em causa, do que há a tratar. Depende do perfil dos professores, depende da disponibilidade, depende do interesse que os professores têm, É um mesclado de múltiplos fatores que influenciam a criação destas equipas. (CE8)

Na criação destas equipas de trabalho há vários critérios que os líderes das escolas tendem a seguir. De acordo com os diversos relatos, as pessoas são escolhidas em função do seu perfil, da sua capacidade de liderança, da sua disponibilidade e da relação com o CE, entre outros. Procuram, igualmente, que as equipas tenham professores de diferentes departamentos curriculares e ciclos de ensino, com o intuito de dar resposta

aquilo que se pretende. Porém, alguns dirigentes assumem que por vezes o trabalho acaba por recair sobre as mesmas pessoas, que geralmente são as que o órgão de gestão melhor conhece, a fim de garantir a qualidade do trabalho desenvolvido.

Acabamos muitas vezes por recorrer ao perfil das pessoas. Há pessoas que têm mais capacidade de liderança do que outras, há pessoas que gostam de trabalhar quando têm alguém que lhes indique um caminho, e nós tentamos jogar um bocadinho com isto. Tentamos ver quem é mais dinâmico, quem é menos dinâmico; quem é mais participativo, quem é menos participativo; quem é mais colaborativo... e tentamos procurar aquilo que é a forma de ser e de estar da pessoa na escola, para criar grupos que sejam funcionais. (CE11)

De acordo com os testemunhos recolhidos, o trabalho destas equipas, que são criadas internamente, está relacionado com a revisão dos documentos orientadores da atividade da escola (Regulamento Interno, PEE, PCE), para a elaboração das turmas e dos horários, assim como para a dinamização de projetos que as unidades orgânicas privilegiam de acordo com o seu PEE. Há, também, a criação de algumas equipas para dar resposta a algumas tarefas específicas previstas na legislação, como a equipa do ProSucesso, o secretariado de exames, entre outras.

Vamos, de seguida, analisar os resultados obtidos ao nível da tomada de decisão.

6.1.2 Tomada de decisão

No Anexo 10 (Tabela 35), apresentamos os resultados alcançados ao nível do envolvimento dos membros das escolas alvo do estudo na tomada de decisões no domínio pedagógico. Verificamos que, segundo a perceção dos inquiridos, as práticas relacionadas com o nível de envolvimento dos membros das escolas abrangidas pelo estudo na tomada de decisões no domínio pedagógico são frequentemente desenvolvidas pelos seus líderes ($\bar{X} = 4.12$). Os presidentes do CP têm uma perspetiva menos favorável que os presidentes do CE sobre o desenvolvimento das práticas referidas. Porém, a análise inferencial permitiu verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações médias alcançadas para os dois grupos de inquiridos, o que significa que a perceção sobre o desenvolvimento destas práticas por parte dos presidentes do CE não varia, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os grupos de inquiridos.

Segundo os vários testemunhos, geralmente, quando há necessidade de tomar decisões a nível pedagógico, há a preocupação de ouvir os professores em sede de departamento curricular ou conselho de núcleo, para que as ideias sejam, posteriormente, levadas para a reunião de CP pelos respetivos coordenadores. A este respeito, a generalidade dos líderes refere que a intervenção das estruturas de gestão intermédia nas decisões pedagógicas é muito elevada.

Todas as decisões, ou aquelas de maior relevo, nós baixamos sempre aos departamentos, para todos os professores terem oportunidade de opinar, de sugerir e de decidir. Depois, no CP é debatido e analisado. Mas, quase todas as decisões, ou pelo menos aquelas de maior relevância, de maior relevo vão sempre aos departamentos. Temos essa prática aqui. Mesmo que a gente não goste, temos de pôr em prática aquilo que a maioria decide, a opinião da maioria. Estamos cá para isso. É importante que todos se façam ouvir. (CE4)

Todas as decisões que sejam pedagógicas, ou outras, primeiro são discutidas nos departamentos e nos conselhos de núcleo, depois vêm a CP que decide. As decisões que têm de ir para a Assembleia, seguem para a Assembleia, depois de emitido parecer do CP. Todas as decisões são tomadas nesta lógica, não há decisões arbitrárias, tomadas só por um. Isso, felizmente, não existe! Todos estão envolvidos, uns mais do que outros, porque há pessoas que por muito que a gente queira nunca estarão envolvidas. Agora, as estruturas estão envolvidas. (CE12)

Alguns presidentes do CP, como o CP6 e o CP11, consideram, a este respeito, que é muito proveitoso o órgão de gestão das suas escolas fazer um esforço para ouvir todas as pessoas antes de tomar decisões. Segundo estes, normalmente, surgem opiniões e visões diferentes que permitem corrigir e melhorar muitos aspetos no dia-a-dia da organização.

Relativamente às sugestões que chegam de outros elementos da comunidade educativa, a maioria dos líderes assume que as que provêm dos pais e encarregados de educação são diminutas. Geralmente, as poucas sugestões que vão surgindo, por parte destes elementos, ocorrem, sobretudo, nas reuniões dos órgãos em que os mesmos têm assento: AE e CP. Contudo, de acordo com os relatos, em algumas unidades orgânicas, parece haver pouco envolvimento dos pais e encarregados de educação a este nível.

A comunidade está envolvida através dos órgãos onde têm representatividade, não muito mais do que isso. Há situações de pais que nos procuram com determinadas preocupações e, quando nós achamos que elas são lícitas, refletimos sobre as mesmas e tentamos procurar algumas respostas que possam ir ao encontro das suas solicitações. Mas, nem as solicitações são muitas, nem a prática é habitual! (CE11)

Nem pais, nem auxiliares estão envolvidos nas tomadas de decisão da escola. Têm assentos nos órgãos, mas raramente comparecem e são pouco interventivos. (CP7)

Todavia, de acordo com o testemunho de alguns dirigentes, há instituições (como são exemplo, as juntas de freguesia, os centros de saúde, os clubes desportivos, etc.) e associações que trabalham de forma cooperativa com a escola e das quais partem, por vezes, sugestões no domínio pedagógico, dado que estas estruturas estão, segundo o CE2, cada vez mais envolvidas com a escola para contribuir para o sucesso dos alunos.

Há dentro da comunidade estruturas e organizações que sim, podem interferir no processo educativo e fazem-no. Nós temos parcerias com várias organizações que trabalham diretamente connosco diariamente. Diariamente estão dentro da escola. (CE5)

Vamos, agora, analisar os resultados obtidos na UO1.

6.2 Nível de distribuição da liderança pedagógica na UO1

Apresentamos, de seguida, a análise dos resultados alcançados na UO1 relativos à distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico e à tomada de decisão.

6.2.1 Distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico

Apresentamos, no Anexo 10 (Tabela 36), os resultados obtidos para o nível de distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico concedido pelo presidente do CE da UO1. Verificamos que as pontuações médias obtidas indicam que, de acordo com a perceção dos inquiridos, todas as práticas são realizadas

frequentemente pelo líder formal da UO1, embora se note alguma dispersão nas opiniões.

Segundo o testemunho do presidente do CP da UO1, é habitual o líder delegar responsabilidades de liderança aos diferentes elementos da escola e incentivar ao desenvolvimento de iniciativas em área bem definidas.

Na minha visão global, a gestão do presidente do CE é muito partilhada, porque há uma distribuição das tarefas. Não sinto que haja um querer centralizar e querer com essa centralização monopolizar a informação e a gestão. Em termos concretos, para a definição de projetos e em todas áreas em que o presidente do CE sente que há pessoas mais especializadas do que ele, ou do que os restantes elementos do CE, ele envolve as pessoas, quer sejam coordenadores dos restantes órgãos, ou não. Acho que isso é natural! (CP1)

Segundo o líder da UO1, há algumas tarefas do domínio pedagógico que são desempenhadas por equipas de trabalho criadas de acordo com o definido na legislação. Contudo, sempre que há necessidade, o mesmo assume que cria equipas de trabalho. Para tal, admite seleccionar criteriosamente os líderes dessas equipas, tendo em conta a tarefa a desempenhar.

Um dos primeiros critérios para a escolha dos elementos das equipas de trabalho é que não pode ser uma atividade impingida! Ninguém se pode sentir obrigado ou persuadido! Tentamos falar com as pessoas e convencê-las da pertinência da constituição de um grupo e da escolha da pessoa A, B, C ou D para desempenhar determinada tarefa. Também não podemos tirar à sorte, porque é um risco! Por vezes, depois de escolhermos uma ou duas pessoas que nós achamos que são importantes para liderar o processo, damos liberdade para estas pessoas escolherem os restantes elementos. Consideramos que, como vão trabalhar em proximidade, é importante haver sintonia e interação entre as pessoas. (CE1)

O presidente do CE identifica quem são os colaboradores que podem melhor desempenhar as funções (...). Nem sempre são os restantes elementos do CE. São, por vezes, alguns dos elementos do CP ou pessoas que não integram nem o CP, nem o CE, mas são membros dos departamentos curriculares. Neste caso, ou por especialização, ou por experiência profissional, são as pessoas que

melhor podem dar o seu contributo. Vê-se essa preocupação por parte do presidente do CE, em ir ao encontro das necessidades da escola, tentando encontrar as pessoas que melhor podem dar resposta e envolvendo-as neste processo. (CP1)

Quanto à distribuição de tarefas aos diferentes órgãos, o CE1 assume que, geralmente, essa distribuição decorre daquilo que está legalmente instituído.

Vamos, agora, analisar o que se passa relativamente à tomada de decisão.

6.2.2 Tomada de decisão

No que concerne ao nível de envolvimento dos membros da escola na tomada de decisões no domínio pedagógico, apresentamos os resultados no Anexo 10 (Tabela 37). De acordo com a perceção dos docentes, as práticas elencadas são concretizadas frequentemente pelo presidente do CE, tal como indicam as pontuações médias obtidas em cada item, embora se note alguma dispersão na perceção dos inquiridos.

Segundo o líder formal da UO1, há uma preocupação constante do CE em capacitar as diferentes estruturas da escola para tomar decisões nos domínios que são da sua competência, embora nem sempre tal situação se verifique.

Nós incentivamos a que essas tomadas de decisão aconteçam efetivamente, por exemplo, num conselho de turma. Muitas vezes os conselhos de turma têm um vazio, um vazio de ação. E uma das coisas que nós alertamos, tantas vezes, é para que não exista esse vazio de ação, esse vazio de reflexão. Se isto acontece, este órgão instituído não tem um trabalho válido. Temos feito esta sensibilização. (CE1)

Este líder também admite que todas as decisões pedagógicas que são tomadas na escola pressupõem uma auscultação dos diferentes intervenientes, uma vez que, segundo o mesmo, é essencial que as pessoas se sintam envolvidas nos processos de decisão.

Há sugestões que são do CE e essas são apresentadas em CP. Mas, nunca há decisões tomadas por quatro cabeças só. É fundamental envolver! As pessoas não se podem sentir envolvidas se não tomarem parte na decisão, e as decisões pedagógicas vão ter o seu reflexo no dia-a-dia do trabalho de cada disciplina,

de cada professor, de cada sala de aula. Uma coisa é eu ter-me envolvido numa decisão e executá-la, ser parte da sua execução; outra coisa é uma decisão que vem de cima e eu ter de cumprir, ponto! Isto faz toda a diferença! E daí que tudo o que é decisão passa pelos órgãos próprios (CP, departamentos, ...), e antes da decisão final são auscultados a vários níveis. (CE1)

Relativamente às sugestões que chegam ao CE, por parte de outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente de pais e encarregados de educação e de alunos, o líder formal da UO1 assume analisá-las e ponderá-las. Também, parecem existir ações por parte do líder no sentido de garantir a adequada participação de todos nos processos de decisão. Segundo o CP1, o CE promove assembleias de alunos com o intuito de estabelecer um contacto mais próximo com os discentes e de os auscultar sobre os problemas da escola, envolvendo-os no processo de decisão.

Nós tivemos a revisão do regulamento interno a decorrer, durante alguns meses, e houve uma consulta prévia dentro de cada uma das turmas, através dos diretores de turma. Foi debatida a proposta do regulamento e as turmas fizeram-nos chegar alguns contributos. (CP1)

6.3 Síntese

A análise dos resultados permite, assim, inferir que, de acordo com a perceção dos inquiridos, nas unidades orgânicas alvo deste estudo, o nível de distribuição de liderança pedagógica é elevado. De um modo geral, os líderes formais das escolas possibilitam um nível de distribuição de funções e responsabilidades elevado e viabilizam, também, um elevado nível de envolvimento na tomada de decisões pedagógicas. A este respeito, a literatura específica desta área mostra que um traço que distingue as escolas eficazes é a partilha de responsabilidades de liderança com outros membros da escola e o envolvimento da generalidade dos professores nos processos de tomada de decisão (Lima, 2008).

7. Diferenças encontradas ao nível da distribuição de liderança pedagógica nas escolas alvo do estudo

Questão complementar 6 – Em que difere o nível de distribuição de liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo?

Para dar resposta a esta questão, utilizamos os dados da parte IV do questionário, referente às práticas de liderança distribuída, aplicado aos presidentes do CE e do CP, assim como os dados obtidos nas entrevistas realizadas a estes dirigentes para explicar, pontualmente, alguns dos resultados alcançados.

As diferenças encontradas, nas escolas abrangidas pelo estudo, estão, sobretudo, relacionadas com a frequência com que os presidentes do CE concretizam as práticas associadas à distribuição da liderança pedagógica.

Apresentamos, de seguida, os resultados alcançados para a distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico, assim como para a tomada de decisão, nas escolas alvo deste estudo.

7.1 Distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico

Encontramos algumas diferenças no que respeita à frequência com que os líderes formais das escolas abrangidas por este estudo concretizam as práticas associadas à distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico. Assim, são os líderes da UO1, UO2, UO3, UO8, UO9, UO10 e UO12 aqueles que, com elevada frequência concretizam estas práticas, de acordo com a perceção dos participantes. Nas restantes unidades orgânicas, estas práticas são desenvolvidas com frequência pelos seus líderes.

Vamos, agora, analisar as diferenças ao nível das práticas associadas à tomada de decisão.

7.2 Tomada de decisão

Ao nível das práticas associadas à tomada de decisão, também, encontramos algumas diferenças nas escolas alvo deste estudo. As escolas onde, de acordo com a perceção dos participantes, os líderes implementam com elevada frequência as práticas relacionadas com a tomada de decisão são a UO1, UO3, UO4, UO8, UO9 e UO10. Por seu turno, na UO7, o líder da escola parece implementar estas práticas com menor regularidade, ao passo que nas restantes escolas tal sucede com alguma frequência.

Uma análise cuidada aos resultados, também, permitiu perceber que na UO6 o líder da escola concretiza com menor regularidade a prática 6 – Valoriza e coloca em prática sugestões de todos os membros da escola, de forma igual –, e a prática 7 – capacita os membros da escola a tomar decisões importantes. Relativamente à criação de espaços para auscultação dos diferentes elementos sobre o projeto da escola e sobre decisões importantes a serem colocadas em prática, é na UO13 que o líder parece dar menor atenção a este aspeto.

7.3 Síntese

Os resultados anteriores mostram que, de um modo geral, as diferenças encontradas estão, sobretudo, relacionadas com a frequência com que os líderes das escolas concretizam as práticas associadas à distribuição de liderança pedagógica.

Verificou-se que 38.4% das escolas inquiridas se destacaram pela elevada frequência com que o presidente do CE, de um modo geral, implementa estas práticas, de acordo com a perceção dos participantes. No caso da UO1, os resultados obtidos são corroborados pelos docentes da escola – tal como vimos nos pontos 6.2.1 e 6.2.2.

Capítulo 4 - Discussão e conclusões

1. Introdução

Neste último capítulo, vamos apresentar a discussão dos resultados alcançados e as principais conclusões a que chegamos no âmbito desta investigação. Recorde-se que o nosso estudo teve como principal objetivo verificar se, nas unidades orgânicas do sistema de ensino público da ilha de São Miguel (RAA), na perspetiva de um conjunto de atores escolares, existe uma relação entre a liderança pedagógica e os resultados dos alunos e, em caso afirmativo, como é que ocorre. Procurámos encontrar respostas para as questões que serviram de ponto de partida para a nossa investigação pelo que, neste capítulo, iremos discutir os resultados em função dos objetivos delineados, a saber:

- Identificar que práticas de liderança pedagógica existem nas escolas;
- Identificar que entidades desenvolvem essas práticas;
- Comparar as práticas de liderança pedagógicas nas escolas abrangidas pelo estudo;
- Compreender a perceção dos diferentes atores (dirigentes e pessoal docente) em relação à influência da liderança pedagógica nos resultados dos alunos;
- Compreender qual o nível de distribuição da liderança pedagógica nas escolas alvo do estudo.
- Comparar os níveis de distribuição da liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo.

Pareceu-nos, ainda, importante comparar, embora de forma breve, os resultados alcançados no âmbito deste estudo com os alcançados em estudos semelhantes, quer a nível nacional, quer a nível internacional, em especial aqueles que utilizaram o PIMRS. Neste sentido, apresentamos algumas conclusões desta análise.

Por fim, apresentamos as limitações e os contributos deste estudo, e levantamos pistas para futuras investigações que abordem esta temática.

2. Discussão dos resultados e conclusões

Ao longo deste estudo, analisámos a liderança da escola enquanto uma das variáveis escolares que maior variância parece provocar no desempenho dos alunos. Para o efeito, estudámos os relatos de um conjunto de atores escolares sobre as práticas de liderança pedagógica, apoiados no quadro concetual desenvolvido por Hallinger e Murphy (citados por Hallinger, 2005) e no PIMRS – o instrumento mais utilizado para o estudo da liderança no mundo e que atenta a todas as dimensões e aspetos que atualmente são considerados relevantes em estudos desta natureza (Bolívar, 2015). Neste sentido, focamos a nossa atenção sobre um conjunto de práticas associadas a três dimensões de uma liderança escolar de sucesso: definir a missão da escola, gerir o programa de ensino e promover um clima positivo de aprendizagem escolar (Hallinger, 2005). Paralelamente, concentramo-nos sobre as práticas de liderança distribuída concretizadas pelos líderes escolares, uma vez que a literatura da especialidade tem demonstrado os efeitos positivos dessas práticas nos resultados dos alunos. Este estudo permitiu-nos, assim, formular algumas conclusões quanto às práticas de liderança pedagógica e distribuída existentes nas escolas abrangidas por esta investigação.

Relativamente às práticas de liderança pedagógica, de acordo com a literatura da especialidade, revista no Capítulo 1, definir a missão da escola, nomeadamente, a visão, as metas e as expectativas para o grupo de trabalho é um dos aspetos sobre os quais os diretores das escolas se devem concentrar e que têm impacto na aprendizagem dos alunos (Day *et al.*, 2010; Leithwood *et al.*, 2006; Robinson *et al.*, 2008). A definição de metas para a escola tem efeitos indiretos sobre os estudantes, uma vez que permite uma maior focalização e coordenação do trabalho dos professores, fornecendo um sentido de propósito e prioridade num ambiente onde todas as tarefas parecem ter a mesma importância (Robinson *et al.*, 2008). Não obstante esta relevância, é de salientar que, de acordo com a legislação vigente na RAA, contexto onde este estudo se realizou, essa competência é atribuída ao CP, órgão a quem compete elaborar a proposta de projeto educativo da UO, acompanhar e avaliar a sua execução –, e à AE – órgão a quem compete a sua aprovação. Ao CE apenas é permitida a emissão de pareceres sobre o projeto educativo, documento que estabelece os objetivos, a missão e a visão da organização. Porém, de acordo com os dados recolhidos, parece que os líderes das escolas alvo deste estudo estão envolvidos na definição de um rumo claro para a sua organização, através da estruturação de um conjunto de objetivos a alcançar. Os relatos

evidenciaram ainda que, de um modo geral, estes dirigentes têm uma preocupação clara em promover o envolvimento dos professores na definição dos objetivos, a fim de garantir a sua aceitação e a sua integração nas práticas diárias da escola.

A comunicação dos objetivos, parece, também, ser uma das preocupações dos líderes formais das escolas alvo deste estudo, embora muitos tenham reconhecido que este é um campo onde se notam algumas dificuldades. Alguns assumiram dedicar alguns momentos à partilha e comunicação dos objetivos da escola, que acontecem, geralmente, em reuniões gerais de professores, realizadas, sobretudo, no início do ano letivo; ao passo que outros se limitam a fazê-lo de forma mais pontual, por considerarem que os objetivos e o rumo a seguir estão definidos nos documentos orientadores da unidade orgânica (PEE e Plano do ProSucesso). A comunicação dos objetivos junto dos alunos parece ser uma preocupação de um número diminuto de líderes escolares, dado ter-se constatado que esta prática é ainda implementada num número reduzido de unidades orgânicas. Porém, parece que alguns líderes estão a encetar esforços para que esta seja uma realidade mais abrangente.

Não obstante este envolvimento dos líderes das escolas, constatámos que o CP é o órgão que parece ter maior envolvimento ao nível da definição da missão da escola, uma vez que intervém na elaboração do PEE. De acordo com os diversos relatos, verificámos que as estruturas de gestão intermédia, nomeadamente, os coordenadores de departamento curricular e de núcleo têm um envolvimento ativo, quer na estruturação, quer na comunicação dos objetivos da escola, dada a sua grande proximidade com os professores e com as dificuldades sentidas na organização escolar. Os diretores de turma, pela sua proximidade com os alunos e com os pais e encarregados de educação, também parecem assumir um papel preponderante na comunicação dos objetivos da UO.

Esta é, portanto, uma dimensão da liderança pedagógica onde se evidencia um envolvimento considerável por parte dos líderes das escolas alvo deste estudo. Todavia, a maior intervenção parece advir do CP e das estruturas de gestão intermédia, de acordo com os relatos dos participantes.

Relativamente à gestão do programa de ensino, recordemos que as práticas que envolvem uma maior aproximação do líder ao ambiente das aulas e ao processo de ensino e aprendizagem têm sido apontadas como importantes fatores promotores da aprendizagem dos alunos (Hallinger, 2005; Robinson *et al.*, 2008). Segundo os especialistas, é fundamental que os líderes escolares se concentrem nas questões

relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, o que implica supervisionar e avaliar o processo de ensino que ocorre na sala de aula, coordenar o currículo e acompanhar o progresso dos resultados alcançados pelos alunos. A este respeito, verificámos que, de um modo geral, estas práticas são desenvolvidas pelos presidentes do CE das escolas abrangidas por este estudo com menor regularidade. Os resultados evidenciaram que é, sobretudo, ao nível da coordenação do currículo que os dirigentes escolares parecem dedicar maior atenção.

Assim, no que respeita à supervisão e avaliação do processo de ensino, constatámos que os presidentes do CE têm uma intervenção muito reduzida ao nível do que ocorre nas salas de aula. De acordo com os relatos, a generalidade dos líderes alude para a grande dificuldade em avaliar o ensino na sala de aula e em realizar observações informais nestes espaços. Como fator impeditivo para um envolvimento mais direto a este nível, os dirigentes das escolas alvo deste estudo destacaram a dimensão das unidades orgânicas, a falta de tempo para se debruçarem sobre estes aspetos e o facto de encontrarem alguma resistência por parte dos professores para abrirem as portas das suas salas. Consideraram, a este respeito, que nem sempre são bem-vindos ao território da sala de aula que, geralmente, é do domínio dos professores. Este é um aspeto corroborado por vários autores (Salo, Nylund & Stjernström, 2015; Fevre & Robinson, 2015) que aludem que, quer os professores, quer os diretores, tendem a sentir algum desconforto quanto ao envolvimento destes últimos nas práticas da sala de aula, sendo que a falta de tempo e a falta de competências adequadas são identificadas como razões para a falta de orientação, por parte dos líderes das escolas, quanto às práticas de ensino. A dispersão geográfica dos núcleos escolares pertencentes às unidades orgânicas, bem como a dimensão e complexidade das escolas, foram também aspetos realçados pelos inquiridos e que, segundo Lima (2011), podem dificultar um envolvimento mais direto dos líderes escolares no trabalho que é realizado ao nível da sala de aula.

A este nível é importante esclarecer que a função de supervisão e avaliação do ensino está prevista para o presidente do CE, na legislação regional, apenas no âmbito da avaliação de desempenho do pessoal docente, contemplando apenas uma minoria dos professores e não versando analisar a consistência dessas práticas com os objetivos organizacionais. A tarefa de intervir mais diretamente no processo de ensino e aprendizagem que ocorre ao nível da sala de aula é deixada para o CP e para os líderes intermédios, nomeadamente coordenadores de departamento curricular e de núcleo e diretores de turma – o que pode explicar a fraca intervenção dos líderes nesta área.

Apurámos, ainda, que a forma indireta que os dirigentes escolares encontraram para efetuar o acompanhamento do processo de ensino foi através da monitorização dos resultados dos alunos, de acordo com os relatos. Todavia, não deixa de ser relevante que as práticas associadas à monitorização do progresso dos estudantes sejam, de um modo geral, implementadas com menor regularidade pelos líderes destas escolas. Os resultados evidenciam que nas unidades orgânicas, especialmente nas de maior dimensão, este é um aspeto a que alguns líderes escolares não parecem dedicar muita atenção, por falta de tempo, sendo que este acompanhamento acontece, maioritariamente, no final de cada período através da análise das avaliações sumativas e da elaboração de um documento com uma súmula dos resultados. Já nas escolas de dimensão mais reduzida, os líderes parecem ter mais facilidade em reunir individualmente com os professores para discutir o progresso dos alunos, uma vez que o contacto com os mesmos está mais facilitado, assim como efetuar um acompanhamento mais regular do progresso dos estudantes. Recorde-se, a este nível, que a investigação mostra que a eficácia de uma escola é reforçada quando se procede à monitorização do progresso dos alunos ao nível de toda a instituição, sendo que os líderes eficazes tendem a utilizar diversos procedimentos para monitorizar esse desempenho (Lima, 2008).

Ainda a este nível, parecem ser os conselhos de turma, os departamentos curriculares e o CP, os órgãos que efetuam mais diretamente este acompanhamento e que analisam e discutem o documento elaborado, na generalidade dos casos pelo CE, com os resultados obtidos nas avaliações sumativas. Parece ser a partir desta análise que estas estruturas (re)definem as estratégias a aplicar para superar os resultados menos positivos e aproximar a organização escolar da consecução dos objetivos delineados. De facto, na opinião de Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008), embora, por si só, a monitorização sistemática dos resultados dos estudantes não garanta acréscimos significativos de sucesso dos mesmos, ela pode ser uma importante ferramenta para a eficácia de uma escola, por permitir verificar a consecução dos seus objetivos e focalizar a atenção de todos os membros na concretização dos mesmos.

Relativamente à coordenação do currículo, os dados evidenciam que existe algum envolvimento dos líderes das escolas nesta função. Todavia, a monitorização do currículo desenvolvido na sala de aula ou a participação na revisão de materiais curriculares parecem ser aspetos sobre os quais estes dirigentes manifestam menor intervenção. Destaca-se o facto de os mesmos apontarem o elevado número de tarefas e

responsabilidades com que se deparam diariamente nas suas escolas, assim como o facto de muitos não se sentirem confortáveis para analisar os materiais curriculares produzidos no âmbito das diversas áreas curriculares, como fatores que, de alguma forma, impedem que os dirigentes tenham uma intervenção mais direta a este nível.

É de salientar que, segundo Robinson, Lloyd e Rowe (2008), em escolas de grande dimensão, a coordenação do currículo é realizada sobretudo por líderes intermédios, como coordenadores de departamento. De facto, os resultados obtidos mostram que o CP, a AE, os departamentos curriculares, os grupos disciplinares (nas escolas de grande dimensão) e os conselhos de turma são as estruturas que mais parecem intervir a este nível. Por um lado, o CP e a AE estão envolvidos na elaboração e aprovação do PCE; por outro, as restantes estruturas intervêm na operacionalização deste projeto. Ao nível da elaboração e revisão de materiais curriculares, os dados mostram que são os departamentos curriculares e os grupos disciplinares que mais intervêm, uma vez que nestes grupos se encontram, geralmente, vários professores da mesma área disciplinar.

Esta é, portanto, uma dimensão onde os líderes formais das escolas alvo deste estudo parecem não intervir de forma regular, segundo os testemunhos recolhidos. O maior envolvimento parece advir do CP e das estruturas de gestão intermédia, nomeadamente dos departamentos curriculares, dos conselhos de núcleo e de turma, assim como dos grupos disciplinares, quando existentes. Recorde-se, contudo, que, de acordo com a literatura da especialidade, uma das dimensões que maior incidência tem na aprendizagem dos alunos está associada à intervenção do líder no planeamento, coordenação e avaliação do ensino e do currículo (Hallinger, 2005).

A promoção de um clima positivo de aprendizagem escolar, nomeadamente a construção de relações positivas com os diversos membros da comunidade escolar, a aposta no desenvolvimento profissional dos professores e num ambiente de constante ordem e apoio, assumem, igualmente, extrema importância para quem desenvolve um papel de liderança formal na escola. Segundo Robinson *et al.* (2008), um ambiente ordenado permite que os professores se concentrem no ensino e os alunos na aprendizagem.

A este respeito, os dados mostram que não há um envolvimento ativo dos presidentes do CE das escolas alvo do nosso estudo na proteção do tempo de aprendizagem. Alguns assumem proteger o tempo destinado ao ensino, nomeadamente através da limitação das divulgações públicas de informação e do número de atividades extracurriculares a serem desenvolvidas, ao passo que outros não limitam essas

divulgações optando por efetuar-las, sobretudo, nas aulas de Cidadania, e procurando planificar e divulgar de forma cuidada as atividades a concretizar no âmbito do PAA. Todavia, os líderes escolares parecem encorajar frequentemente os professores a utilizarem o tempo de ensino para ensinarem e colocarem em prática novas técnicas e conceitos, o que evidencia uma preocupação em melhorar o processo de ensino e de aprendizagem nas suas escolas.

Verificámos, igualmente, que, para além da intervenção do presidente do CE, existem outros órgãos que estão diretamente envolvidos na proteção do tempo de aprendizagem, nomeadamente o CE, o CP e a AE. Recorde-se que estes são os órgãos a quem compete a apresentação de propostas, a elaboração e aprovação do PAA da escola.

Já no que respeita à manutenção de uma presença visível nas escolas, apurámos que esta é uma função cujas práticas são desenvolvidas com menor regularidade pelos líderes. Nas escolas de maior dimensão, e cujos núcleos escolares estão situados em infraestruturas diferentes daquelas onde está sediado o CE, os líderes têm dificuldades em manter uma presença visível e, portanto, em encontrar tempo para falar informalmente com os elementos da comunidade educativa ou para participar nas atividades da escola. A dispersão geográfica dos núcleos escolares e o grande número de tarefas e solicitações a que têm de dar resposta diariamente são fatores que estes líderes apontaram como impeditivos para um maior envolvimento nesta função. Apurámos, ainda, que quem intervém mais diretamente nestes espaços são os coordenadores de núcleo, dada a sua maior proximidade com os professores, alunos, pais e encarregados de educação. Estes elementos constituem, desta forma, um importante elo de ligação com o órgão de gestão da escola, nomeadamente ao nível da gestão dos espaços e das tarefas e ao nível da resolução de situações e de problemas. Não obstante estes resultados, recorde-se que, de acordo com a literatura da especialidade, os diretores das escolas devem manter uma presença visível, sustentando e desenvolvendo relacionamentos positivos com todos e promovendo uma cultura de valorização, envolvimento e lealdade (Day *et al.*, 2010).

No que concerne ao fornecimento de incentivos aos professores, a investigação empírica demonstra que os diretores eficazes fazem elogios aos professores sobre aspetos específicos do ensino, o que reforça a motivação, a autoestima e a eficácia dos mesmos (Blase & Blase, 2000). Todavia, constatámos que os líderes formais das escolas alvo do nosso estudo implementam com menor regularidade as práticas associadas a

esta função. Estes dirigentes admitem recorrer frequentemente ao elogio, quer em privado, quer nas reuniões de CP, sobretudo, para realçar o trabalho dos professores no que concerne ao desenvolvimento de projetos, de atividades de relevo ou pelo desempenho de funções de liderança de equipas de trabalho. Contudo, não é habitual destacarem os professores pelas suas práticas ou metodologias de ensino, uma vez que a inexistência de observação de aulas impede que os mesmos tenham um conhecimento aprofundado das práticas implementadas pelos docentes, em contexto de sala de aula. Apurámos, igualmente, que o CP e a AE também intervêm a este nível, embora o reconhecimento do trabalho dos professores também incida maioritariamente sobre os projetos e atividades desenvolvidas pelos mesmos. Os coordenadores de departamento curricular e de núcleo são os elementos que têm um maior conhecimento sobre as práticas de ensino dos professores, no entanto, segundo a opinião dos dirigentes das escolas, não parece ser habitual destacarem o desempenho elevado dos docentes nas reuniões.

De acordo com a literatura da especialidade revista no Capítulo 1, a promoção do desenvolvimento profissional é também uma das funções de uma liderança eficaz (Robinson *et al.*, 2008). De acordo com estas autoras, os líderes das escolas devem promover e participar na aprendizagem e desenvolvimento dos professores, o que implica um envolvimento ativo nesta área e não um mero apoio ou incentivo. Todavia, constatámos que não há um envolvimento ativo dos líderes das escolas alvo deste estudo nesta função. São sobretudo os centros de formação das unidades orgânicas que parecem ter maior intervenção ao nível da promoção do desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente na estruturação e consecução de um plano de formação condizente com as necessidades da organização. Os líderes das escolas assumem, a este nível, a existência de algumas dificuldades na estruturação de um plano com uma oferta formativa adequada, uma vez que esta está dependente da disponibilidade dos formadores, pelo que, em algumas unidades orgânicas, alguns docentes assumem essa função. Note-se, no entanto, que os líderes eficazes tendem a criar uma variedade de oportunidades profissionais com o intuito de promoverem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos seus professores (Day *et al.*, 2010).

A existência de uma postura de apoio, de reconhecimento e de recompensa assume extrema importância na relação entre líderes e liderados (Leithwood *et al.*, 2006). Neste sentido, constatámos que os líderes formais das escolas alvo deste estudo desenvolvem frequentemente ações que vão ao encontro desta ideia. Os prémios de mérito, de

natureza simbólica e/ou material, e os quadros de honra estão instituídos na generalidade das unidades orgânicas e visam destacar os alunos que revelam um elevado desempenho, por ano de escolaridade ou ciclo de ensino. É de salientar que em algumas escolas, também, é habitual destacarem-se os melhores alunos por turma e/ou aqueles que revelam um comportamento cívico de relevo. Para além do CE, o CP e AE também intervêm a este nível, sobretudo, na análise do desempenho dos alunos. Mas, verificámos que são em primeira instância os professores e os diretores de turma que assumem um papel de maior relevância no reconhecimento e valorização do desempenho dos alunos, dada a sua proximidade com os mesmos. O diretor de turma parece assumir, igualmente, um papel de extrema importância a este nível, pelo acompanhamento mais próximo na monitorização dos resultados alcançados pelos estudantes e pela sua proximidade com os discentes e com os pais e encarregados de educação.

Esta é, portanto, uma dimensão onde, de um modo geral, os líderes parecem não ter uma intervenção muito ativa. São, sobretudo, as estruturas de gestão intermédia, assim como o CP, as entidades que mais parecem intervir na promoção de um clima positivo de aprendizagem escolar. Ainda assim, recordamos que as práticas associadas ao desenvolvimento profissional das pessoas, através de apoio ou incentivos, capacitando-as para responder de forma mais eficaz às situações, quando desenvolvidas pelo líder escolar, têm impacto na aprendizagem dos alunos (Leithwood *et al.*, 2006).

Os dados mostraram, ainda, que as práticas de liderança pedagógicas nas escolas abrangidas pelo estudo são muito semelhantes diferindo apenas na frequência com que, de um modo geral, os líderes as concretizam. É de salientar que, na generalidade, os presidentes do CE têm inclinação para se avaliarem melhor do que os outros atores os avaliam. Apurámos, a este nível, que a UO1 é, segundo a perceção dos inquiridos, uma escola que apresenta traços de uma liderança centrada na aprendizagem, uma vez que o seu líder concretiza frequentemente um conjunto de práticas associadas às várias funções de liderança pedagógica. A UO8 também é uma das escolas que se destacou neste estudo, pela elevada frequência com que o seu líder implementa as práticas de liderança associadas às várias funções de liderança pedagógica – de acordo com o relato deste dirigente.

As conclusões deste estudo vêm então confirmar, a fazer fé nas perceções e relatos dos inquiridos, que estamos perante lideranças dos presidentes do CE pouco centradas na aprendizagem dos alunos. Os dirigentes escolares estão sobretudo concentrados na

administração e gestão da escola, ou seja, estão mais voltados para o cumprimento de responsabilidades e para a consecução das tarefas organizacionais e mais afastados do território da sala de aula. Esta ideia foi, aliás, confirmada por vários dirigentes que apontaram o elevado número de tarefas e solicitações como um dos fatores que impede um maior envolvimento nas questões pedagógicas das suas escolas. A este respeito é importante recordar que a legislação regional encontra na figura do presidente do CE o primeiro responsável pela escola em diversas áreas: pedagógica, cultural, administrativa, patrimonial e financeira. A intervenção no domínio pedagógico acontece, sobretudo, através do CP e das estruturas de gestão intermédia (departamentos curriculares, conselhos de núcleo, conselho de diretores de turma e conselhos de turma), ficando o CE com um papel menos ativo nesta área. Os dados parecem sugerir que os restantes domínios de atuação consomem grande parte do tempo e da energia dos líderes escolares, ficando estes confinados, sobretudo, às questões de administração e gestão da escola e, portanto, mais afastados de uma liderança organizacional capaz de mobilizar os diferentes atores educativos para aquela que deve ser a principal ação da escola: melhorar o ensino e a aprendizagem.

Concluimos, portanto, que os presidentes do CE das escolas em estudo não operacionalizam plenamente todas as práticas associadas às várias funções das três dimensões de uma liderança centrada na aprendizagem, pelo que os resultados parecem sugerir que o impacto da liderança dos mesmos sobre o resultado dos alunos é diminuto. Constatámos, a este nível, que a perceção dos diferentes atores sobre o efeito das práticas de liderança pedagógica operacionalizadas pelos presidentes do CE, na sua escola, nos resultados dos alunos é baixa. A perceção dos inquiridos parece sugerir que a intervenção do líder na análise e discussão dos resultados alcançados pelos estudantes para estruturar os objetivos da escola e tomar decisões ao nível curricular, bem como o reconhecimento e valorização dos estudantes que revelam elevados desempenhos e o tempo que o mesmo dedica a falar informalmente com os professores e alunos, estimulando à melhoria contínua do processo de ensino, são os comportamentos que maior impacto parecem ter nos resultados dos alunos. Estes resultados podem ser explicados pelo quadro legislativo traçado em torno da figura do presidente do CE das escolas da RAA – alguém, como vimos anteriormente, mais voltado para o cumprimento de tarefas e responsabilidades organizacionais e com menor intervenção no processo de ensino e de aprendizagem. Todavia, a investigação empírica mostra que quanto mais os líderes estiverem próximos dos processos de ensino e aprendizagem da sua escola, mais

serão suscetíveis de fazer a diferença para os estudantes (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). Leithwood *et al.* (2006), também, defendem que a liderança tem uma influência indireta na aprendizagem dos alunos ao nível da sala de aula: é através da influência na motivação, no compromisso e nas condições de trabalho da equipa que os líderes escolares melhoram, indiretamente, o ensino e a aprendizagem.

A este nível, pareceu-nos importante comparar os resultados obtidos no nosso estudo com os alcançados em estudos semelhantes que utilizaram o PIMRS, quer a nível nacional, quer a nível internacional (Tabela 38, Anexo 11). Curiosamente, num estudo de caso realizado por Rodrigues (2011), numa escola básica do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, situada em Portugal continental, os resultados foram muito semelhantes (os resultados dos valores médios obtidos para as diferentes dimensões e funções de liderança pedagógica diferiram em apenas algumas décimas ou centésimas), apesar de vigorar neste território um diploma que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril –, diferente do existente na RAA, e que visa um reforço e afirmação de lideranças eficazes com vista à consecução de um projeto educativo de escola. Comparativamente com estudos realizados em vários países, (Turquia, Chile, China, Malásia, Maldivas e Estados Unidos da América), de acordo com os resultados reportados por Bellibas e Hallinger (2016), verificámos que, na generalidade dos casos, há uma maior intervenção dos líderes das escolas na dimensão “definir a missão da escola”, comparativamente com as restantes dimensões – facto que também se verificou no nosso estudo. Contudo, na generalidade destes países, os resultados evidenciam que os líderes das escolas também intervêm frequentemente nas dimensões “gerir o programa de ensino” e “promover um clima positivo de aprendizagem escolar”, o que evidencia um envolvimento ativo dos dirigentes na liderança pedagógica das suas escolas. A exceção a esta realidade parece ser a Turquia, país onde os resultados obtidos evidenciam uma menor intervenção dos líderes a este nível. Em termos comparativos, os resultados reportados para este país são os que mais se assemelham com os alcançados nas escolas alvo do nosso estudo, uma vez que são os que evidenciam uma menor intervenção dos líderes nas dimensões “gerir o programa de ensino” e “promover um clima positivo de aprendizagem escolar”.

A literatura da especialidade mostra, ainda, que uma liderança amplamente distribuída, onde se atribui uma maior ênfase à responsabilidade coletiva e à atividade colegial de grupos mais amplos de professores, tem impacto nos resultados dos alunos

(Leithwood *et al.*, 2006). A este respeito, verificámos que, nas escolas alvo deste estudo, os líderes escolares admitem que é fundamental existir na escola uma delegação de funções e responsabilidades ao nível da liderança pedagógica. De facto, os resultados evidenciam que estes dirigentes escolares operacionalizam frequentemente uma série de práticas de liderança que vão ao encontro desta ideia, viabilizando, assim, um elevado nível de distribuição de liderança. Vários líderes sublinharam a importância das lideranças intermédias na escola para o desenvolvimento de um trabalho eficaz junto dos professores, destacando em especial o papel dos coordenadores de núcleo e de departamento. Recorde-se que Harris (2008), sugere que a existência de papéis de liderança nos diferentes níveis da organização é fundamental para a criação de conexões que visam, em última instância, a manutenção de um sentido de missão comum.

Relativamente à tomada de decisão, também, constatámos que os dirigentes escolares possibilitam um elevado nível de envolvimento na tomada de decisões no domínio pedagógico, capacitando as diferentes estruturas da escola para uma intervenção ativa a este nível. Notou-se, igualmente, que estes líderes procuram auscultar os diferentes intervenientes nos aspetos relativos ao domínio pedagógico, permitindo, primeiramente, que os assuntos sejam discutidos nas estruturas de gestão intermédia, para depois ser tomada uma decisão final pelos órgãos de administração e gestão escolar (CE, CP e AE). Esta ideia sugere um modelo de liderança vertical, assente numa hierarquia formal para a tomada de decisão e assente no *status*, que implica, claramente, uma estreita articulação entre os diferentes órgãos de escola com vista à realização de um trabalho eficaz. Não obstante estes resultados, verificámos que nas escolas alvo deste estudo a maioria dos líderes escolares cria espaço para a existência de lideranças informais, nomeadamente a partir da criação de equipas de trabalho que visam, sobretudo, realizar tarefas do domínio pedagógico. Porém, os dados sugerem a existência de um fraco envolvimento destas equipas na mudança e inovação da organização escolar.

As diferenças encontradas a este nível nas escolas alvo deste estudo estão, sobretudo, relacionadas com a frequência com que os líderes operacionalizam as práticas de liderança distribuída. Na UO1, escola onde desenvolvemos o estudo de caso, os resultados também apontaram para uma liderança que viabiliza um elevado nível de distribuição de liderança pedagógica. Este é, aliás, um traço que distingue as escolas eficazes – o envolvimento dos professores na tomada de decisões e a partilha de responsabilidades de liderança com outros membros da escola (Lima, 2008).

As conclusões deste estudo vêm então confirmar, a fazer fé nas percepções e relatos dos inquiridos, que estamos perante escolas com um modelo de liderança vertical que possibilita um elevado grau de distribuição de liderança pedagógica, assente na estreita colaboração entre os órgãos para o desenvolvimento de um trabalho eficaz. As lideranças informais parecem surgir no seio destas escolas, embora a sua intervenção no que concerne à mudança e inovação organizacional pareça ser, ainda, diminuta.

3. Limitações, contributos e recomendações para futuras investigações

Quase no final deste capítulo, cumpre-nos recordar que esta investigação teve limitações de diversa ordem que foram, certamente, impeditivas do desenvolvimento de um trabalho com um grau de profundidade maior. Relativamente ao instrumento utilizado na recolha de dados, o PIMRS, embora estejamos conscientes de que um processo de validação seria o melhor caminho para garantir a qualidade desta investigação, a limitação imposta pelo tempo disponível para a realização deste estudo fez-nos optar pela sua tradução, apoiados na versão já produzida por Rodrigues (2011), e pela reformulação de alguns itens que considerámos fundamental para garantir a fidelidade à versão original. Por outro lado, a pouca receptividade de alguns presidentes do CE para participarem neste estudo – o que evidencia a sensibilidade da recolha de dados associada a esta temática –, bem como a falta de disponibilidade de outros, impossibilitou uma recolha de dados junto de todas as escolas da ilha de São Miguel (RAA). Os constrangimentos temporais fizeram com que este estudo fosse centrado nos presidentes do CE e do CP que estavam em exercício de funções no ano letivo 2017/2018. Todavia, estamos cientes de que teria sido importante recolher a opinião dos professores destas escolas, através da aplicação do questionário (versão dos docentes), uma vez que em algumas unidades orgânicas apenas recolhemos a opinião do seu dirigente máximo. No entanto, julgamos que as opiniões dos presidentes do CE e do CP traçam um retrato bastante aproximado e fiel da realidade, em virtude da importância dos cargos que ocupam nas organizações escolares.

Julgamos, assim, que devido às opções metodológicas por nós tomadas, as conclusões apresentadas não podem ser entendidas como definitivas e generalizáveis, permitindo apenas a compreensão de uma realidade específica num determinado momento. Entendemos, pois, que as conclusões apresentadas constituem uma leitura possível, entre outras. Esta limitação, apesar de tudo e em nosso entender, não deve diminuir a importância e a necessidade deste tipo de estudos, pois é possível retirar aprendizagens das experiências analisadas e, a partir desse conhecimento, introduzir melhorias na forma como os presidentes do CE das escolas exercem as suas funções, assim como nas condições que lhes são dadas para que esta função seja concretizada com eficácia e com resultados visíveis na qualidade do ensino das suas escolas.

Com esta investigação, julgamos ter apresentado um contributo, ainda que de forma modesta, para a compreensão do fenómeno da liderança escolar, podendo o nosso

trabalho dar algumas pistas para outras reflexões sobre esta temática e suscitar o interesse de proceder a outros estudos nesta área temática. Poderá, ainda, sugerir algumas pistas relativas à necessidade de centrar a ação dos líderes escolares, sobretudo, nas questões pedagógicas da escola, aproximando a sua ação do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, daquilo que se passa nas salas de aula, adequando a sua ação às exigências atuais.

Para terminar, e com base nos resultados da nossa investigação, gostaríamos de deixar algumas pistas para futuras investigações, pois parece-nos que esta temática se reveste de importância e tem implicações na qualidade do trabalho realizado nas escolas e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos. Neste sentido e, uma vez que o nosso trabalho se debruçou sobre a análise das percepções de um conjunto de atores educativos (presidentes do CE e do CP e professores) sobre a influência das práticas de liderança pedagógica nos resultados dos alunos, parece-nos interessante que futuros estudos se dediquem a aprofundar temáticas como:

- Em que medida os resultados escolares dos alunos promovem alterações na organização escolar e nas ações do líder da escola?

- Em que medida as competências determinadas no modelo de administração e gestão das unidades orgânicas, para o presidente do CE da RAA, impedem um maior envolvimento deste nas questões pedagógicas da escola?

Não gostaríamos de colocar um ponto final neste trabalho sem antes tecermos umas breves considerações sobre o enriquecimento que ele nos proporcionou em termos pessoais e profissionais. As inúmeras leituras realizadas, as reflexões que suscitaram, bem como o diálogo com os diferentes dirigentes escolares constituíram verdadeiros momentos de crescimento profissional. Uma das mais valias que reconhecemos no nosso trabalho foi o de nos ter proporcionado uma reflexão aprofundada sobre o papel dos dirigentes escolares na mobilização da organização para a consecução de um projeto educativo e dos possíveis impactos das suas ações no desempenho dos alunos, o que nos enriqueceu bastante enquanto profissionais de educação que se preocupam com a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bellibas, M., & Hallinger, P. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115-133.
- Bennett, N., Newton, W., Wise, C., Woods, P., & Economou, A. (2003). The role and purpose of middle leaders in schools. Recuperado de http://dera.ioe.ac.uk/5118/14/download_id%3D17364%26filename%3Drole-purpose-of-middle-leaders-in-schools-full-report_Redacted.pdf
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar: revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.
- Botía, A., Rodríguez, K., & Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & McKee, A. (2011). *Os Novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing Roles and Raising Standards: new challenges for heads of department. *School Leadership & Management*, 18(1), 75-88.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1999). A re-appraisal of the role of the head of department in UK secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 37(3), 229-242.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Conselho Nacional de Educação (2015). Relatório Técnico: Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf
- Cook, T. & Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., *et al.* (2010). 10 strong claims about successful school leadership. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327938/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf

- Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A de 30 de agosto. *Jornal Oficial N.º 101, Série I.*
- Eeden, R., Cilliers, F., & Deventer, V. (1998). Leadership styles and associated personality traits: support for the conceptualisation of transactional and transformational leadership. *South African Journal of Psychology, 38*(2), 253-267.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação* (pp. 105 -126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Amadora, McGraw-Hill.
- Fevre, D., & Robinson, V. (2015). The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues. *Educational Administration Quarterly, 51*(1), 58-95.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D. (2016). *Como ser um líder: a importância da inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores
- Gurr D., Drysdale L., & Mulford B. (2007). Instructional leadership in three Australian schools. *International Studies in Educational Administration, 35*(3), 20-29.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools, 4*, 221–239.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-351.

- Hallinger, P. (2010). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P., Taraseina, P., & Miller, J. (1994). Assessing the instructional leadership of secondary school principals in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(4), 321-348.
- Hallinger, P., & Wang, W. (2015). Developing a PIMRS teacher short form. In Hallinger, P., & Wang, W. (Eds), *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale* (pp. 117-130). Springer International Publishing: Switzerland.
- Hao, T. (2016). Teachers' perceptions on principals' instructional leadership behaviors in Vietnam. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1), 1-11.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. (2008a). *Distributed school leadership: developing tomorrow's leaders*. New York: Rowledge.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Jesuino, J. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nogay, K., & Beebe, R. (2008). Gender and perceptions: females as secondary principals. *Journal of School Leadership*, 18(6), 583-602.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. Recuperado de

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327941/seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf

Lima, J. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

Lima, J. Á. (2008a). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 28(2), 159-187.

Lima, J. Á. (2008b). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, J. Á. (2011). O diretor escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre a eficácia da escola. In A. Mendes, J. Costa, & A. Ventura (Eds.), *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. (pp. 23-43). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, J. Á. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(I), 7-29.

Melo, M., Leal, S., & Lima, J. (2011). A gestão intermédia nas escolas entre o legislado e o vivido: um estudo sobre o coordenador de núcleo e o coordenador de departamento do 1.º ciclo do ensino básico. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 12, 49-82.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-3-en>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2014). *TALIS 2013 Result: An International Perspective on Teaching and Learning*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-4-en>

- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: identifying what works and why – best evidence synthesis iteration (BES). Recuperado de http://www.aisa.or.ke/conference/ALC2017/images/Robinson-et-al_2015_.pdf
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rodrigues, L. (2011). Liderança instrucional: comportamentos facilitadores do diretor. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10773/7989>
- Salo, P., Nylund, J., & Stjernström, E. (2015). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 490–506.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Silins, H., & Mulford, W. (2002a). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Silva, S., & Lima, J. Á. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 111-142.

Swaffield, S., & MacBeath, J. (2009). Leadership for learning. In J. MacBeath, & N. Dempster (Eds.), *Connecting leadership and learning* (pp. 32-52). New York: Routledge.

Timperley, H. (2005). Instructional leadership challenges: The case of using student achievement information for instructional improvement. *Leadership and Policy in Schools, 4*, 3-22.

Warrick, D. (1981). Leadership styles and their consequences. *Journal of Experiential Learning and Simulation, 3*(4), 155-172.

Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement.

Recuperado

de

http://www.peecworks.org/peec/peec_research/I01795EFA.0/Marzano%20BalancedLeadership.pdf

ANEXOS

ANEXO 1 – Modelo de Análise

Tabela 5
Operacionalização do conceito de liderança

Conceito	Dimensões	Componentes	Subcomponentes	Indicadores	Itens do questionário	
					CE/CP	Docentes
Liderança	Pedagógica	Definir a missão da escola	Estruturar os objetivos da escola	Desenvolve um conjunto específico de objetivos anuais para toda a escola.	A1	A
				Define as responsabilidades que os docentes têm para com o cumprimento dos objetivos da escola.	A2	-
				Usa a avaliação de necessidades, ou outros métodos formais ou informais, para garantir a participação dos professores no desenvolvimento dos objetivos.	A3	-
				Usa dados sobre o desempenho escolar dos alunos, quando desenvolve os objetivos acadêmicos da escola.	A4	B
				Desenvolve objetivos facilmente compreensíveis e utilizáveis pelos professores na escola.	A5	C
				Comunica eficazmente a missão da escola aos membros da comunidade escolar.	B1	D
				Discute os objetivos acadêmicos nas reuniões com os professores.	B2	-
				Comunicar os objetivos da escola		

			<p>Refere-se aos objetivos acadêmicos da escola, quando toma decisões curriculares com os professores.</p> <p>Garante que os objetivos acadêmicos da escola estão apresentados em locais de grande visibilidade na mesma (p. ex., <i>placards</i> ou <i>posters</i> que sublinham os progressos acadêmicos).</p> <p>Refere-se aos objetivos da escola ou à missão desta, em reuniões com os alunos (p. ex. em assembleias ou debates).</p>	B3	E
			<p>Certifica-se de que as prioridades dos professores na sala de aula são consistentes com os objetivos da escola.</p> <p>Analisa produtos do trabalho dos alunos quando avalia o ensino na sala de aula.</p> <p>Realiza regularmente observações informais nas salas de aula (observações informais são as que não estão agendadas e que têm uma duração mínima de 5 minutos; podem ou não envolver um <i>feedback</i> escrito ou uma reunião formal posterior).</p>	B4	-
			<p>Refere-se aos objetivos da escola ou à missão desta, em reuniões com os alunos (p. ex. em assembleias ou debates).</p>	B5	-
			<p>Supervisionar e avaliar o processo de ensino</p>	C1	F
			<p>Gerir o programa de ensino</p>	C2	G
			<p>Realiza regularmente observações informais nas salas de aula (observações informais são as que não estão agendadas e que têm uma duração mínima de 5 minutos; podem ou não envolver um <i>feedback</i> escrito ou uma reunião formal posterior).</p> <p>Destaca pontos fortes específicos das práticas de ensino dos professores, quando lhes dá <i>feedback</i>, após a observação de aulas (p. ex. em</p>	C3	-
			<p>Destaca pontos fortes específicos das práticas de ensino dos professores, quando lhes dá <i>feedback</i>, após a observação de aulas (p. ex. em</p>	C4	-

			encontros de pós-observação ou avaliações por escrito).		
			Destaca pontos fracos específicos das práticas de ensino dos professores, quando lhes dá <i>feedback</i> , após a observação de aulas (p. ex. em encontros de pós-observação ou avaliações por escrito).	C5	-
			Identifica claramente quem é o responsável pela coordenação do currículo entre os diferentes níveis de ensino (p. ex. o presidente do CE, o vice-presidente ou docentes coordenadores).	D1	H
			Tem em conta os resultados da avaliação dos alunos ao nível de toda a escola, quando toma decisões curriculares.	D2	I
		Coordenar o currículo	Monitoriza o currículo desenvolvido na sala de aula, para verificar se este se enquadra nos objetivos curriculares da escola.	D3	-
			Avalia a correspondência entre os objetivos curriculares da escola e os resultados que esta obtém ao nível do sucesso académico.	D4	-
			Participa ativamente na revisão de materiais curriculares.	D5	J

				Reúne individualmente com os professores para discutir o progresso dos alunos.	E1	K
				Discute com os docentes os resultados do desempenho acadêmico dos alunos, para identificar pontos curriculares fortes e fracos.	E2	-
			Monitorizar o progresso dos alunos	Usa testes/exames e outras medidas de desempenho para avaliar o progresso da escola em direção aos seus objetivos.	E3	L
				Informa os professores por escrito (p. ex., num memorando ou boletim informativo), sobre os resultados acadêmicos conseguidos pela escola.	E4	-
				Informa os alunos sobre o progresso acadêmico da escola.	E5	-
				Limita as divulgações públicas de informação, na escola, que provoquem interrupções do tempo destinado ao ensino.	F1	-
				Assegura que os estudantes não são chamados à direção no decorrer do tempo destinado ao ensino.	F2	-
		Promover um clima positivo de aprendizagem escolar	Proteger o tempo de aprendizagem	Assegura que os alunos que revelam falta de pontualidade ou assiduidade sofrem consequências específicas, por perderem tempo de aprendizagem.	F3	-

				Reconhece os estudantes que têm desempenhos elevados, atribuindo-lhes recompensas formais, tais como a inclusão num quadro de honra ou a menção a esses desempenhos no boletim informativo do diretor.	J1	-
				Usa as assembleias/reuniões para homenagear alunos pelo seu desempenho académico, comportamento ou atos cívicos.	J2	-
			Fornece incentivos para a aprendizagem	Reconhece os desempenhos elevados ou as melhorias significativas conseguidas por alunos, recebendo-os no seu gabinete.	J3	U
				Contacta os pais/encarregados de educação para lhes comunicar o desempenho ou contributo exemplar dos seus educandos, ou as melhorias significativas por estes conseguidas	J4	V
				J5. Apoia ativamente os professores quando estes reconhecem ou recompensam os contributos e realizações dos alunos na sala de aula.	J5	-
				Delega responsabilidades de liderança sempre que necessário.	1	
Distribuída	Nível de distribuição de funções e responsabilidades			Distribui tarefas específicas aos diferentes órgãos e respeita as suas competências específicas	2	

				Incentiva ao desenvolvimento de iniciativas e tomadas de decisão em áreas bem definidas.	3
				Cria equipas de trabalho tendo em conta as tarefas a desempenhar, os papéis e as capacidades necessárias.	4
				Cria oportunidades para que as equipas apresentem o trabalho desenvolvido aos restantes elementos da escola.	5
				Valoriza e coloca em prática sugestões de todos os membros da escola de forma igual.	6
			Tomada de decisão	Capacita os membros da escola a tomar decisões importantes.	7
				Garante a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão.	8

Tabela 6
Operacionalização do conceito de “resultados dos alunos”

Conceito	Dimensão	Componente	Indicador	Itens do questionário	
				CE/CP	Docentes
Resultados dos alunos	Influência da liderança pedagógica	Percepção dos diferentes atores escolares (dirigentes e docentes) sobre a influência da liderança pedagógica nos resultados dos alunos.	Percepção dos docentes sobre a influência das práticas de liderança pedagógica, enunciadas no questionário e desenvolvidas pelo seu presidente do CE, nos resultados dos alunos da sua escola.	A1 – J5 (Parte III)	A – V (Parte III)



Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação e Formação
2017/2018

GUIÃO DE ENTREVISTA

Destinatários: Presidentes do Conselho Executivo (CE)

Objetivos:

- 1) Caraterizar a experiência profissional do presidente do CE;
- 2) Recolher informações que permitam identificar as práticas de liderança pedagógica existentes na escola;
- 3) Conhecer a sua opinião sobre a influência destas práticas nos resultados dos alunos;
- 4) Recolher informações que permitam identificar o nível de distribuição de liderança pedagógica na escola.

Bloco Temático I – Caraterização do entrevistado

- 1) Há quantos anos trabalha nesta escola?
- 2) Quantos anos de experiência tem como presidente do CE?
- 3) Exerceu outros cargos de liderança, nesta ou noutra escola, antes de ser presidente do CE?
- 4) Gosta de desempenhar esta função? Quais os aspetos mais aliciantes? E os mais desgastantes?
- 5) Quais são os seus objetivos/metasp como presidente do CE desta escola?

Bloco Temático II – Práticas de Liderança Pedagógica

Será solicitado aos inquiridos um comentário sobre cada um dos dez tópicos enunciados na parte II do questionário que foi preenchido previamente pelos mesmos. Para tal, será colocado o seguinte conjunto de questões:

- 1) Relativamente aos aspetos enunciados no tópico X do questionário, quais os que considera possível um presidente do CE concretizar?

- 2) Enquanto presidente do CE consegue concretizar esses aspetos?
 - 2.1) Se não, porquê?
- 3) Há outras pessoas na escola que podem concretizar esses aspetos?
 - 3.1) Se sim, quem?
 - 3.2) Se não, porquê?

Bloco Temático III – Distribuição da liderança

1. Distribuição da liderança

- 1) É habitual criar equipas de trabalho para desempenhar determinadas tarefas? Que critérios utiliza para definir a constituição dessas equipas? Por favor, dê exemplos?
- 2) É habitual distribuir tarefas aos diferentes órgãos da escola? Em caso afirmativo, por favor dê exemplos.

2. Tomada de decisão

- 1) A comunidade está envolvida nos processos de decisão desta escola?
 - 1.1) Se sim, como?
- 2) Nas decisões pedagógicas que são tomadas na escola, qual o nível de intervenção das estruturas de gestão intermédia?
- 3) Quando tem de tomar decisões no domínio pedagógico é habitual ter sugestões dos membros da comunidade?
 - 3.1) Se sim, que utilidade vê nessas sugestões?
- 4) Se pudesse mudar alguma coisa no modelo de gestão atual das escolas açorianas, o que mudaria? Porquê?



Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação e Formação
2017/2018

GUIÃO DE ENTREVISTA

Destinatários: Presidentes do Conselho Pedagógico (CP)

Objetivos:

- 1) Caracterizar a experiência profissional do presidente do CP;
- 2) Recolher informações que permitam identificar as práticas de liderança pedagógica existentes na escola;
- 3) Conhecer a sua opinião sobre a influência destas práticas nos resultados dos alunos;
- 4) Recolher informações que permitam identificar o nível de distribuição de liderança pedagógica na escola.

Bloco Temático I – Caracterização do entrevistado

- 1) Há quantos anos trabalha nesta escola?
- 2) Quantos anos de experiência tem como presidente do CP?
- 3) Exerceu outros cargos de liderança, nesta ou noutra escola, antes de ser presidente do CP?
- 4) Gosta de desempenhar esta função? Quais os aspetos mais aliciantes? E os mais desgastantes?

Bloco Temático II – Práticas de Liderança Pedagógica

Será solicitado aos inquiridos um comentário sobre cada um dos dez tópicos enunciados na parte II do questionário que foi preenchido previamente pelos mesmos. Para tal, será colocado o seguinte conjunto de questões:

- 1) Relativamente aos aspetos enunciados no tópico X do questionário, quais os que considera possível um presidente do CE concretizar?

2) Há outras pessoas na escola que podem concretizar esses aspetos?

2.1) Se sim, quem?

2.2) Se não, porquê?

Bloco Temático III – Distribuição da liderança

1. Distribuição da liderança

1) É habitual o presidente do CE criar equipas de trabalho para desempenhar determinadas tarefas? Que critério são utilizados para definir a constituição dessas equipas? Por favor, dê exemplos?

2) É habitual o presidente do CE distribuir tarefas aos diferentes órgãos da escola? Por favor, dê exemplos?

2. Tomada de decisão

1) A comunidade está envolvida nos processos de decisão desta escola?

1.2) Se sim, como?

2) Nas decisões pedagógicas que são tomadas na escola, qual o nível de intervenção das estruturas de gestão intermédia?

3) Quando o CE tem de tomar decisões no domínio pedagógico é habitual ter sugestões dos membros da comunidade?

3.1) Se sim, que utilidade vê nessas sugestões?

4) Se pudesse mudar alguma coisa no modelo de gestão atual das escolas açorianas, o que mudaria? Porquê?



Formulário de Consentimento Informado²

Este formulário define as condições que norteiam a participação dos entrevistados neste projeto de investigação, que tem como objetivo a elaboração de uma dissertação intitulada “A liderança pedagógica e os resultados dos alunos: um estudo nas unidades orgânicas públicas da ilha de São Miguel (RAA)”, inscrita no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, especialidade de Inovação e Promoção do Sucesso Educativo.

Esta investigação é da responsabilidade da mestranda Hermínia Pereira Coelho Rodrigues, sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Ávila de Lima.

A participação dos docentes nas entrevistas consiste em responder às questões apresentadas pela entrevistadora, apresentando a sua visão e opinião sobre os tópicos expostos no decurso do diálogo.

Este projeto rege-se por diversas regras que protegem os direitos dos participantes. Neste sentido, este protocolo estabelece e reconhece os seguintes direitos dos participantes na investigação levada a cabo:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, tendo os entrevistados a liberdade de, a qualquer momento, recusarem a resposta a questões, suspenderem a sua participação ou até desistirem dela, sem que haja necessidade de apresentarem qualquer justificação.
- b) As entrevistas terão uma duração aproximada de 50 a 90 minutos.
- c) Por questões de rapidez e exatidão, o conteúdo das entrevistas será gravado em ficheiro digital, tendo os participantes o direito a ficar com uma cópia da sua entrevista.
- d) Cada entrevista será transcrita integralmente e será enviada ao entrevistado, para que este possa efetuar alguma alteração que considere adequada. Durante os oito dias subsequentes, se o entrevistado não tiver comunicado à investigadora o desejo de inserir alterações no conteúdo da transcrição, esta será considerada válida.
- e) O ficheiro áudio da entrevista será arquivado no computador pessoal da investigadora e do seu orientador científico.
- f) O conteúdo das entrevistas será mantido em sigilo total e só terão acesso aos dados recolhidos as pessoas diretamente envolvidas na investigação: entrevistadora e respetivo orientador.

² A elaboração deste protocolo baseou-se nas indicações fornecidas por Lima (2006).
Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In J. Lima & J. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

g) Alguns excertos das entrevistas poderão ser integrados no relatório final, todavia o anonimato será sempre preservado, dado que o recurso a códigos numéricos ou alfabéticos será a única forma de referência às entrevistas.

h) Após a defesa da dissertação, ficará à disposição dos participantes o relatório final.

Os resultados desta investigação poderão ser úteis para refletir sobre as práticas de liderança pedagógica que são operacionalizadas nas escolas da Região e ajudar a promover o sucesso educativo da mesma. Os resultados serão publicados em revistas científicas da especialidade.

Para quaisquer questões relacionadas com esta investigação, poderá contactar diretamente a responsável, através do telefone 968 696 564, ou do endereço de correio eletrónico: herminiacoeelho@hotmail.com.

Agradecemos a sua imprescindível colaboração no decurso deste trabalho de investigação.

Ao assinarem este protocolo, entrevistado(a) e entrevistadora concordam com as condições acima referidas.

_____, ____/____/____

A mestrande

O(A) entrevistado(a)

Sistema de categorias

O sistema de categorias construído para analisar os dados qualitativos, recolhidos através das entrevistas, é constituído por quatro categorias – tal como mostra a Figura 1.

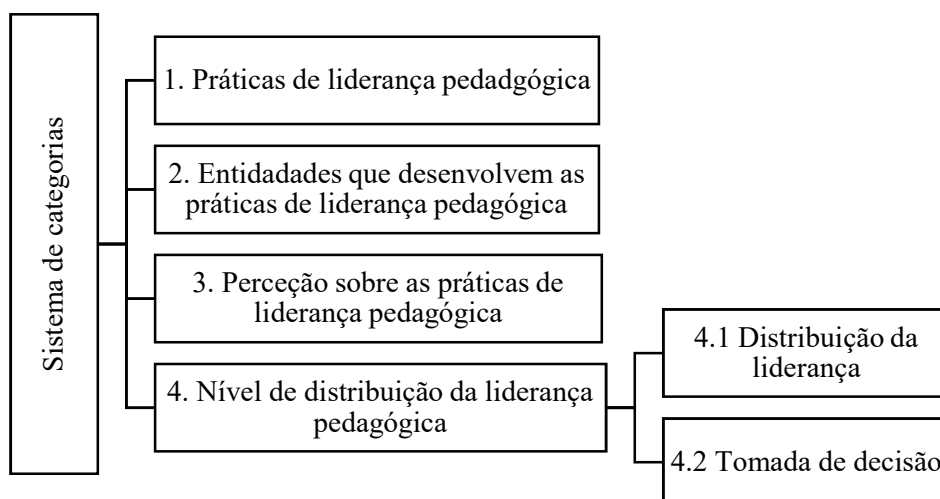


Figura 4 - Sistema de categorias aplicado à análise dos dados qualitativos

A descrição de cada uma das categorias e subcategorias é apresentada abaixo.

Categoria 1 – PRÁTICAS DE LIDERANÇA PEDAGÓGICA

Esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativos às práticas de liderança pedagógica desenvolvidas pelo presidente do CE, ou pelos elementos que compõe este órgão. Integra as ações relativas à estruturação e comunicação dos objetivos da escola, à supervisão e avaliação do processo de ensino, à coordenação do currículo, à monitorização do progresso dos alunos, à proteção do tempo de aprendizagem, à manutenção de uma presença visível na escola, ao fornecimento de incentivos aos professores, à promoção do desenvolvimento profissional e ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem.

Exemplo: “Todo este processo de monitorização das aprendizagens dos alunos é o nosso dia-a-dia. Acontece de uma forma mais objetiva em alguns momentos, após a avaliação sumativa e, também, numa circunstância intermédia, porque a avaliação é um processo contínuo. Temos de estar a acompanhar a evolução para perceber o que é preciso fazer em cada turma para, por vezes, possibilitar um apoio, uma reorientação” (CE1).

Categoria 2 – ENTIDADES QUE DESENVOLVEM AS PRÁTICAS DE LIDERANÇA PEDAGÓGICA

São incluídas nesta categoria as referências feitas pelos inquiridos relativas às entidades (órgãos ou elementos da comunidade educativa, para além do Conselho Executivo) que desenvolvem as práticas de liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo. Integra as ações relativas à estruturação e comunicação dos objetivos da escola, à supervisão e avaliação do processo de ensino, à coordenação do currículo, à monitorização do progresso dos alunos, à proteção do tempo de aprendizagem, à manutenção de uma presença visível na escola, ao fornecimento de incentivos aos professores, à promoção do desenvolvimento profissional e ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem.

Exemplo: “No fornecimento de incentivos para a aprendizagem estão, também, envolvidos os titulares e os diretores de turma. São eles que estão mais em contacto com os alunos” (CE2).

Categoria 3 - PERCEÇÃO SOBRE O IMPACTO DAS PRÁTICAS DE LIDERANÇA PEDAGÓGICA

Esta categoria integra as afirmações dos entrevistados que ilustram a sua perceção sobre o impacto das práticas de liderança pedagógica nas suas escolas nos resultados dos alunos.

Exemplo: “Uma das coisas que eu acho que estamos muito bem é o quadro de honra que nós fazemos todos os anos.... Nós trabalhamos muito para os maus alunos numa escola e eu sou da opinião que também temos de trabalhar para os bons. Eu acho que o quadro de honra é o reconhecimento do seu trabalho. O esforço deles tem de ser recompensado e a escola também

tem de trabalhar para os bons alunos, não é só para os maus. Isto é muito importante para os alunos” (CP7).

Categoria 4- NÍVEL DE DISTRIBUIÇÃO DA LIDERANÇA PEDAGÓGICA

Esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativos ao nível de distribuição da liderança pedagógica concedida pelo presidente do CE da escola.

Subcategoria 4.1 - Distribuição da liderança

Engloba as referências produzidas pelos entrevistados que exprimem ações de delegação de responsabilidades de liderança e de distribuição de tarefas e responsabilidades, por parte do presidente do CE, a membros da escola ou a equipas de trabalho.

Exemplo: “Na minha visão global, a gestão do presidente do CE é muito partilhada, porque há uma distribuição das tarefas. Não sinto que haja um querer centralizar e querer com essa centralização monopolizar a informação e a gestão. Em termos concretos, para a definição de projetos e em todas as áreas em que o presidente do CE sente que há pessoas mais especializadas do que ele, ou do que os restantes elementos do CE, ele envolve essas pessoas” (CP1).

Subcategoria 4.2 - Tomada de decisão

Integra as afirmações dos entrevistados que ilustram as ações desenvolvidas pelo presidente do CE para garantir a adequada participação de todos sobre decisões importantes a serem colocadas em prática.

Exemplo: “Por norma, aqui, gostamos muito de ouvir as pessoas, os órgãos, o CP e a Assembleia de Escola. Às vezes, situações mais específicas relacionadas com um determinado departamento, costumamos chamar o respetivo coordenador. Se der tempo, permitimos que

este coordenador fale com as pessoas que compõem o seu departamento para depois avaliarmos o que temos de implementar. Por prática fazemo-lo. Procuramos ouvir as pessoas antes da tomada de decisão” (CE3).

ANEXO 6 – Resultados obtidos para o *Alpha* de Cronbach associados às práticas de liderança pedagógica e distribuída

Apresentamos na Tabela 7 os resultados obtidos para o *Alpha* de Cronbach relativo ao conjunto de itens de cada função de liderança pedagógica, determinado com os dados recolhidos junto dos presidentes do CE e do CP das unidades orgânicas alvo deste estudo.

Tabela 7

Alfa de Cronbach associado ao conjunto de itens de cada função de liderança pedagógica

Dimensão	Função	<i>Alfa de Cronbach</i>
(1) Definir a missão da escola	I - Estruturar os objetivos da escola	0.712
	II - Comunicar os objetivos da escola	0.701
(2) Gerir o programa de ensino	III – Supervisionar e avaliar o processo de ensino	0.872
	IV – Coordenar o currículo	0.785
	V – Monitorizar o progresso dos alunos	0.812
(3) Promover clima positivo de aprendizagem escolar	VI – Proteger o tempo de aprendizagem	0.766
	VII - Manter uma presença visível na escola	0.775
	VIII – Fornecer incentivos aos professores	0.878
	IX – Promover o desenvolvimento profissional	0.749
	X – Fornecer incentivos para a aprendizagem	0.717

Para o conjunto de itens associados à distribuição de funções e responsabilidades e à tomada de decisão, apresentamos os resultados obtidos com os dados recolhidos junto dos presidentes do CE e do CP das escolas abrangidas pelo estudo e junto dos professores da UO1, respetivamente, nas Tabelas 8 e 9.

Tabela 8

Alfa de Cronbach associado a cada conjunto de itens da distribuição da liderança – dados recolhidos junto dos presidentes do CE e do CP das escolas abrangidas pelo estudo

	N.º de itens	<i>Alfa de Cronbach</i>
Distribuição de funções e responsabilidades	5	0.908
Tomada de decisão	4	0.740

Tabela 9

Alfa de Cronbach associado a cada conjunto de itens da distribuição da liderança – dados recolhidos junto dos professores da UOI

	N.º de itens	<i>Alfa de Cronbach</i>
Distribuição de funções e responsabilidades	5	0.907
Tomada de decisão	4	0.940

ANEXO 7 – Resultados obtidos para o *kappa* de Cohen associado à análise das codificações efetuadas pelos codificadores

Para determinar a “fiabilidade intercodificadores” foi aplicado o *kappa* de Cohen, no SPSS. Na Tabela 10 apresentam-se os resultados obtidos com a aplicação do teste *kappa* à análise das codificações efetuadas pelos codificadores.

Tabela 10

Resultados da análise das codificações efetuadas pelos codificadores, com a aplicação do kappa de Cohen no SPSS

		Codificador 1					Total
		Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Subcategoria 4.1	Subcategoria 4.2	
Codificador 2	Categoria 1	8	1	2	0	0	11
	Categoria 2	2	8	1	0	0	11
	Categoria 3	1	0	6	0	1	8
	Subcategoria 4.1	2	0	0	9	0	11
	Subcategoria 4.2	0	0	0	1	8	9
	Total	13	9	9	10	9	50

Nas células situadas na diagonal da tabela (em sombreado) é possível observar o número de acordos registados entre os dois codificadores. Assim, o Codificador 1 atribuiu o código 1 treze vezes (total da primeira coluna), ao passo que o Codificador 2 o fez onze vezes (total da primeira linha). Registou-se consenso na atribuição desta categoria em 8 unidades de registo (primeira célula do canto superior esquerdo da Tabela 28). Relativamente ao código 2, registou-se consenso entre os dois codificadores em oito unidades de registo, acontecendo o mesmo com o código 4.2. O código 3 foi o que registou menor consenso entre os codificadores, em apenas em seis unidades de registo, ao passo que o código 4.1 foi aplicado consensualmente nove vezes. Em suma, nas 50 unidades de registo codificadas, os codificadores concordaram 39 vezes.

Para os dados em análise, o SPSS também produziu o valor de *kappa*, assim como o nível de significância estatística – valores que são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11

Resultados do valor de kappa e nível de significância estatística obtidos com o material codificado pelos codificadores

	Valor	Significância aproximada
Medida de concordância – kappa	0,724	0,000
Nº de Casos Válidos	50	

ANEXO 8 – Resultados obtidos para as dimensões e funções de liderança pedagógica

Apresentamos, de seguida, os resultados alcançados para as funções associadas às três dimensões de liderança pedagógica, obtidos junto das unidades orgânicas alvo do nosso estudo. Posteriormente, apresentamos os dados recolhidos junto da UO1.

1. Definir a missão da escola

1.1 Estruturar os objetivos da escola

Tabela 12

Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à estruturação dos objetivos da escola (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Estruturar os objetivos da escola	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
A1. Desenvolve um conjunto específico de objetivos anuais para toda a escola.	Pres. CE	4.31	4	0.630
	Pres. CP	4.20	4*	0.789
Total		4.26	4	0.689
A2. Define as responsabilidades que os docentes têm para com o cumprimento dos objetivos da escola.	Pres. CE	3.77	4	1.092
	Pres. CP	4.10	4	0.568
Total		3.91	4	0.900
A3. Usa a avaliação de necessidades, ou outros métodos formais ou informais, para garantir a participação dos professores no desenvolvimento dos objetivos.	Pres. CE	4.23	4	0.559
	Pres. CP	4.20	4	0.632
Total		4.22	4	0.600
A4. Usa dados sobre o desempenho escolar dos alunos, quando desenvolve os objetivos académicos da escola.	Pres. CE	4.69	5	0.480
	Pres. CP	4.30	4	0.675
Total		4.52	5	0.593
A5. Desenvolve objetivos facilmente compreensíveis e utilizáveis pelos professores da escola.	Pres. CE	4.46	4	0.519
	Pres. CP	4.10	4	0.568
Total		4.30	4	0.559
Média total		4.24		

*Há várias modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

1.2 Comunicar os objetivos da escola

Tabela 13

Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à comunicação dos objetivos da escola (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Comunicar os objetivos da escola	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
B1. Comunica eficazmente a missão da escola aos membros da comunidade escolar.	Pres. CE	4.15	4*	0.801
	Pres. CP	3.80	4	0.632
Total		4.00	4	0.739
B2. Discute os objetivos académicos da escola, em reuniões com os professores.	Pres. CE	4.46	5	0.877
	Pres. CP	3.60	4	0.699
Total		4.09	5	0.900
B3. Refere-se aos objetivos académicos da escola, quando toma decisões curriculares com os professores.	Pres. CE	4.23	4	0.599
	Pres. CP	3.80	3*	0.789
Total		4.04	4	0.706
B4. Garante que os objetivos académicos da escola estão apresentados em locais de grande visibilidade na mesma (p. ex., <i>placards</i> ou <i>posters</i> que sublinham os progressos académicos).	Pres. CE	3.46	4	1.050
	Pres. CP	3.20	2	1.229
Total		3.35	2*	1.112
B5. Refere-se aos objetivos académicos da escola ou à missão desta, em reuniões com os alunos (p. ex., em assembleias ou debates).	Pres. CE	3.92	3	0.862
	Pres. CP	3.30	4	1.337
Total		3.65	3*	1.112
Média total		3.83		

*Há várias modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

2. Gerir o programa de ensino

2.1 Supervisionar e avaliar o processo de ensino

Tabela 14

Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à supervisão e avaliação do processo de ensino (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Supervisionar e avaliar o processo de ensino	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
C1. Certifica-se de que as prioridades dos professores na sala de aula são consistentes com os objetivos da escola.	Pres. CE	3.62	4	0.870
	Pres. CP	3.00	2*	1.247
	Total	3.35	4	1.071
C2. Analisa produtos do trabalho dos alunos, quando avalia o ensino realizado na sala de aula.	Pres. CE	3.15	4	
	Pres. CP	2.70	2	
	Total	2.96	4	1.224
C3. Realiza regularmente observações informais nas salas de aula (observações informais são as que não estão agendadas e que têm uma duração mínima de 5 minutos; podem ou não envolver um <i>feedback</i> escrito ou uma reunião formal posterior).	Pres. CE	1.69	1	0.855
	Pres. CP	1.80	1	1.033
	Total	1.74	1	0.915
C4. Destaca pontos fortes específicos das práticas de ensino dos professores, quando lhes dá <i>feedback</i> , após a observação de aulas (p. ex., em encontros de pós-observação ou avaliações por escrito).	Pres. CE	2.23	1	1.423
	Pres. CP	2.63	1	1.768
	Total	2.38	1	1.532
C5. Destaca pontos fracos específicos das práticas de ensino dos professores, quando lhes dá <i>feedback</i> , após a observação de aulas (p. ex., em encontros de pós-observação ou avaliações por escrito).	Pres. CE	2.08	1	1.320
	Pres. CP	2.63	1	1.768
	Total	2.29	1	1.488
Média total		2.54		

*Há várias modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

2.2 Coordenar o currículo

Tabela 15

Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à coordenação do currículo (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Coordenar o currículo	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
D1. Identifica claramente quem é responsável pela coordenação do currículo entre os diferentes níveis de ensino (p. ex., o presidente do CE, o vice-presidente ou docentes coordenadores).	Pres. CE	4.38	5	0.768
	Pres. CP	3.90	4	0.738
Total		4.17	4*	0.778
D2. Tem em conta os resultados da avaliação dos alunos ao nível de toda a escola, quando toma decisões curriculares.	Pres. CE	4.38	5	0.961
	Pres. CP	4.30	4	0.483
Total		4.35	5	0.775
D3. Monitoriza o currículo desenvolvido na sala de aula, para verificar se este se enquadra nos objetivos curriculares da escola.	Pres. CE	2.92	3	1.038
	Pres. CP	2.70	2*	1.418
Total		2.83	3	1.193
D4. Avalia a correspondência entre os objetivos curriculares da escola e os resultados que esta obtém ao nível do sucesso académico.	Pres. CE	3.85	3*	0.987
	Pres. CP	3.60	3	0.843
Total		3.74	3	0.915
D5. Participa ativamente na revisão de materiais curriculares.	Pres. CE	2.92	3	1.038
	Pres. CP	2.50	2	1.269
Total		2.74	3	1.137
Média total		3.57		

*Há várias modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

2.3 Monitorizar o progresso dos alunos

Tabela 16

Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à monitorização do progresso dos alunos (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Monitorizar o progresso dos alunos	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
E1. Reúne individualmente com professores para discutir o progresso dos alunos.	Pres. CE	3.46	4	1.266
	Pres. CP	2.80	3	1.476
Total		3.17	2*	1.370
E2. Discute com os docentes os resultados do desempenho académico dos alunos, para identificar pontos curriculares fortes e fracos.	Pres. CE	4.00	4	0.913
	Pres. CP	3.40	3*	1.265
Total		3.74	4	1.096
E3. Usa testes/exames e outras medidas de desempenho para avaliar o progresso da escola em direção aos seus objetivos.	Pres. CE	2.77	3	1.166
	Pres. CP	3.10	4	1.524
Total		2.91	4	1.311
E4. Informa os professores, por escrito (p. ex., num memorando ou boletim informativo), sobre os resultados académicos conseguidos pela escola.	Pres. CE	3.92	5	1.115
	Pres. CP	3.50	3*	1.080
Total		3.74	4*	1.096
E5. Informa os alunos sobre o progresso académico da escola.	Pres. CE	3.69	3	0.751
	Pres. CP	2.60	1	1.430
Total		3.22	3	1.204
Média total		3.36		

*Há várias modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

3. Promover um clima positivo de aprendizagem escolar

3.1 Proteger o tempo de aprendizagem

Tabela 17

Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à proteção do tempo de aprendizagem (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Proteger o tempo de aprendizagem	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
F1. Limita as divulgações públicas de informação, na escola, que provoquem interrupções do tempo destinado ao ensino.	Pres. CE	3.31	3	1.316
	Pres. CP	2.50	2	1.179
	Total	2.96	3	1.296
F2. Assegura que os estudantes não são chamados à direção, no decorrer do tempo destinado ao ensino.	Pres. CE	3.46	3*	1.330
	Pres. CP	2.90	4	1.101
	Total	3.22	3*	1.242
F3. Assegura que os alunos que revelam falta de pontualidade ou assiduidade sofrem consequências específicas, por perderem tempo de aprendizagem.	Pres. CE	3.54	3*	1.198
	Pres. CP	2.80	2*	1.033
	Total	3.22	3*	1.166
F4. Encoraja os professores a utilizarem o tempo de ensino para ensinarem e colocarem em práticas novas técnicas e conceitos.	Pres. CE	4.46	5	0.660
	Pres. CP	4.10	4	0.568
	Total	4.30	4	0.635
F5. Limita a invasão do tempo destinado ao ensino, provocada por atividades extra e curriculares.	Pres. CE	3.62	4	1.446
	Pres. CP	2.50	2*	1.080
	Total	3.13	4	1.392
Média total		3.37		

*Há várias modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

3.2 Manter uma presença visível na escola

Tabela 18

Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à manutenção de uma presença visível na escola (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Manter uma presença visível na escola	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
G1. Encontra tempo para falar informalmente com os estudantes e professores, durante as pausas letivas e intervalos.	Pres. CE	4.46	5	0.660
	Pres. CP	3.70	4	1.494
Total		4.13	4*	1.140
G2. Visita as salas de aula para discutir assuntos da escola com os professores e alunos.	Pres. CE	3.15	4	1.144
	Pres. CP	2.50	1	1.581
Total		2.87	4	1.359
G3. Assiste a / participa em atividades extracurriculares e co-curriculares.	Pres. CE	4.62	5	0.506
	Pres. CP	3.70	4	1.337
Total		4.22	5	1.043
G4. Assegura as aulas dos professores, até à sua chegada, quando estão atrasados, ou até à chegada de um docente substituto.	Pres. CE	3.00	3*	1.080
	Pres. CP	2.10	1	1.197
Total		2.61	4	1.196
G5. Realiza tutorias de estudantes ou ensina diretamente aos alunos nas aulas.	Pres. CE	2.31	1	1.316
	Pres. CP	1.30	1	0.483
Total		1.87	1	1.140
Média total		3.14		

*Há várias modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

3.3 Fornecer incentivos aos professores

Tabela 19

Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas ao fornecimento de incentivos aos professores (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Fornecer incentivos aos professores	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
H1. Em reuniões de docentes, boletins informativos e/ou circulares internas, destaca os professores que apresentam um elevado desempenho.	Pres. CE	3.46	4	1.127
	Pres. CP	2.10	1	1.370
	Total	2.87	3	1.392
H2. Elogia em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho.	Pres. CE	4.38	4*	0.650
	Pres. CP	3.30	3	1.337
	Total	3.91	5	1.125
H3. Reconhece o desempenho excepcional dos professores, redigindo louvores para colocação no seu processo individual.	Pres. CE	2.92	4	1.320
	Pres. CP	2.56	2	1.509
	Total	2.77	4	1.378
H4. Recompensa os esforços especiais dos professores, propiciando-lhes oportunidades de reconhecimento profissional.	Pres. CE	3.85	3*	0.801
	Pres. CP	2.60	1	1.430
	Total	3.30	3*	1.259
H5. Cria oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores, como recompensa pelos contributos especiais que estes dão à escola.	Pres. CE	3.62	4	0.870
	Pres. CP	2.30	1*	1.160
	Total	3.04	4	1.186
Média total		3.18		

*Há várias modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

3.4 Promover o desenvolvimento profissional

Tabela 20

Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas à promoção do desenvolvimento profissional (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Promover o desenvolvimento profissional	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
I1. Assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola.	Pres. CE	3.69	4*	1.251
	Pres. CP	2.90	1*	1.449
Total		3.35	4	1.369
I2. Apoia ativamente a utilização, na sala de aula, das competências adquiridas nas formações.	Pres. CE	3.85	4	1.068
	Pres. CP	4.10	4	0.738
Total		3.96	4	0.928
I3. Obtém a participação de todo o corpo docente em atividades de formação importantes.	Pres. CE	4.08	5	0.862
	Pres. CP	3.40	4	1.350
Total		3.78	4	1.126
I4. Lidera atividades de formação para professores, relacionadas com o ensino, ou participa nas mesmas.	Pres. CE	2.38	1*	1.325
	Pres. CP	2.10	1*	1.370
Total		2.26	1*	1.322
I5. Reserva tempo nas reuniões para os professores partilharem ideias ou informações resultantes das suas atividades de formação.	Pres. CE	3.77	3	1.013
	Pres. CP	2.80	3	1.135
Total		3.35	3	1.152
Média total		3.34		

*Há várias modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

3.5 Fornecer incentivos para a aprendizagem

Tabela 21

Representações dos presidentes do CE e do CP sobre as práticas de liderança associadas ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Fornecer incentivos para a aprendizagem	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
J1. Reconhece os estudantes que têm desempenhos elevados, atribuindo-lhes recompensas formais, tais como a inclusão num quadro de honra ou a menção a esses desempenhos no boletim informativo do diretor.	Pres. CE	4.54	5	1.127
	Pres. CP	4.90	5	0.316
Total		4.70	5	0.876
J2. Usa as assembleias/reuniões para homenagear alunos pelo seu desempenho académico, comportamento ou atos cívicos.	Pres. CE	4.46	5	0.776
	Pres. CP	4.00	5	1.414
Total		4.26	5	1.096
J3. Reconhece os desempenhos elevados ou as melhorias significativas conseguidas por alunos, recebendo-os no seu gabinete.	Pres. CE	3.46	5	1.450
	Pres. CP	2.90	5	1.853
Total		3.22	5	1.622
J4. Contacta os pais/encarregados de educação para lhes comunicar o desempenho ou contributo exemplar dos seus educandos, ou as melhorias significativas por estes conseguidas	Pres. CE	3.31	4	1.437
	Pres. CP	2.30	2	1.494
Total		2.87	2	1.517
J5. Apoia ativamente os professores quando estes reconhecem ou recompensam os contributos e realizações dos alunos na sala de aula.	Pres. CE	4.31	5	0.751
	Pres. CP	3.50	2*	1.434
Total		3.96	5	1.147
Média total		3.80		

*Há várias modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

3.6 Resultados alcançados junto da UO1

Tabela 22

Representações dos professores sobre as práticas de liderança pedagógica do presidente do CE da UO1 (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Práticas	Média	Moda	Desvio Padrão
A. Desenvolve um conjunto específico de objetivos anuais para toda a escola.	4.46	5	0.769
B. Usa dados sobre o desempenho escolar dos alunos, quando desenvolve os objetivos académicos da escola.	4.49	5	0.756
C. Desenvolve objetivos facilmente compreensíveis e utilizáveis pelos professores da escola.	4.31	5	0.839
D. Comunica eficazmente a missão da escola aos membros da comunidade escolar.	4.43	5	0.846
E. Refere-se aos objetivos académicos da escola, quando toma decisões curriculares com os professores.	4.32	5	0.918
F. Certifica-se de que as prioridades dos professores na sala de aula são consistentes com os objetivos da escola.	4.05	5	0.943
G. Analisa produtos do trabalho dos alunos, quando avalia o ensino realizado na sala de aula.	3.85	4	1.111
H. Identifica claramente quem é responsável pela coordenação do currículo entre os diferentes níveis de ensino (p. ex., o presidente do CE, o vice-presidente do CE ou docentes coordenadores).	4.48	5	0.797
I. Tem em conta os resultados da avaliação dos alunos ao nível de toda a escola, quando toma decisões curriculares.	4.43	5	0.781
J. Participa ativamente na revisão de materiais curriculares.	3.39	3	1.014
K. Reúne individualmente com professores para discutir o progresso dos alunos.	3.54	3	1.161
L. Usa testes/exames e outras medidas de desempenho para avaliar o progresso da escola em direção aos seus objetivos.	3.44	4	1.073
M. Encoraja os professores a utilizarem o tempo de ensino para ensinarem e colocarem em práticas novas técnicas e conceitos.	4.18	5	0.967
N. Encontra tempo para falar informalmente com os estudantes e professores, durante as pausas letivas e intervalos.	3.87	5	1.214
O. Assiste a / participa em atividades extracurriculares e co-curriculares.	4.20	5	0.833

P. Elogia em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho.	3.84	4	1.110
Q. Reconhece o desempenho excepcional dos professores, redigindo louvores para colocação no seu processo individual.	3.12	3	1.314
R. Recompensa os esforços especiais dos professores, propiciando-lhes oportunidades de reconhecimento profissional.	3.26	4	1.228
S. Lidera atividades de formação para professores, relacionadas com o ensino, ou participa nas mesmas.	2.89	3	1.229
T. Reserva tempo nas reuniões para os professores partilharem ideias ou informações resultantes das suas atividades de formação.	3.43	4	1.235
U. Reconhece os desempenhos elevados ou as melhorias significativas conseguidas por alunos, recebendo-os no seu gabinete.	4.04	5	1.126
V. Contacta os pais/encarregados de educação para lhes comunicar o desempenho ou contributo exemplar dos seus educandos, ou as melhorias significativas por estes conseguidas	3.73	4	1.095

ANEXO 9 – Resultados obtidos no que concerne à percepção dos diferentes atores sobre o impacto da liderança pedagógica na sua escola nos resultados dos alunos

Apresentamos, de seguida, os resultados alcançados para as funções associadas às três dimensões de liderança pedagógica, obtidos junto dos dirigentes das unidades orgânicas alvo do nosso estudo. Posteriormente, apresentamos os dados recolhidos junto da UO1.

1. Percepção dos presidentes do CE e do CP

1.1 Definir a missão da escola

1.1.1 Estruturar os objetivos da escola

Tabela 23

Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à estruturação dos objetivos da escola têm uma influência significativa nos resultados dos alunos

Práticas	N	%
A1. Desenvolve um conjunto específico de objetivos anuais para toda a escola.	13	56.5
A2. Define as responsabilidades que os docentes têm para com o cumprimento dos objetivos da escola.	6	26.1
A3. Usa a avaliação de necessidades, ou outros métodos formais ou informais, para garantir a participação dos professores no desenvolvimento dos objetivos.	9	39.1
A4. Usa dados sobre o desempenho escolar dos alunos, quando desenvolve os objetivos académicos da escola.	15	65.2
A5. Desenvolve objetivos facilmente compreensíveis e utilizáveis pelos professores da escola.	7	30.4

1.1.2 Comunicar os objetivos da escola

Tabela 24

Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à comunicação dos objetivos da escola que têm uma influência significativa nos resultados dos alunos

Práticas	N	%
B1. Comunica eficazmente a missão da escola aos membros da comunidade escolar.	9	39.1
B2. Discute os objetivos académicos da escola, em reuniões com os professores.	11	47.8

B3. Refere-se aos objetivos acadêmicos da escola, quando toma decisões curriculares com os professores.	7	30.4
B4. Garante que os objetivos acadêmicos da escola estão apresentados em locais de grande visibilidade na mesma (p. ex., <i>placards</i> ou <i>posters</i> que sublinham os progressos acadêmicos).	3	13.0
B5. Refere-se aos objetivos acadêmicos da escola ou à missão desta, em reuniões com os alunos (p. ex., em assembleias ou debates).	11	47.8

1.2 Gerir o programa de ensino

1.2.1 Supervisionar e avaliar o processo de ensino

Tabela 25

Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à supervisão e avaliação do processo de ensino têm uma influência significativa nos resultados dos alunos

Práticas	N	%
C1. Certifica-se de que as prioridades dos professores na sala de aula são consistentes com os objetivos da escola.	5	21.7
C2. Analisa produtos do trabalho dos alunos, quando avalia o ensino realizado na sala de aula.	6	26.1
C3. Realiza regularmente observações informais nas salas de aula (observações informais são as que não estão agendadas e que têm uma duração mínima de 5 minutos; podem ou não envolver um <i>feedback</i> escrito ou uma reunião formal posterior).	0	0
C4. Destaca pontos fortes específicos das práticas de ensino dos professores, quando lhes dá <i>feedback</i> , após a observação de aulas (p. ex., em encontros de pós-observação ou avaliações por escrito).	6	27.3
C5. Destaca pontos fracos específicos das práticas de ensino dos professores, quando lhes dá <i>feedback</i> , após a observação de aulas (p. ex., em encontros de pós-observação ou avaliações por escrito).	5	23.8

1.2.2 Coordenar o currículo

Tabela 26

Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à coordenação do currículo têm uma influência significativa nos resultados dos alunos

Práticas	N	%
D1. Identifica claramente quem é responsável pela coordenação do currículo entre os diferentes níveis de ensino (p. ex., o presidente do CE, o vice-presidente ou docentes coordenadores).	2	8.7

D2. Tem em conta os resultados da avaliação dos alunos ao nível de toda a escola, quando toma decisões curriculares.	16	69.6
D3. Monitoriza o currículo desenvolvido na sala de aula, para verificar se este se enquadra nos objetivos curriculares da escola.	3	13.6
D4. Avalia a correspondência entre os objetivos curriculares da escola e os resultados que esta obtém ao nível do sucesso académico.	4	18.2
D5. Participa ativamente na revisão de materiais curriculares.	3	13.0

1.2.3 Monitorizar o progresso dos alunos

Tabela 27

Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à monitorização do progresso dos alunos têm uma influência significativa nos resultados dos mesmos

Práticas	N	%
E1. Reúne individualmente com professores para discutir o progresso dos alunos.	8	34.8
E2. Discute com os docentes os resultados do desempenho académico dos alunos, para identificar pontos curriculares fortes e fracos.	15	65.2
E3. Usa testes/exames e outras medidas de desempenho para avaliar o progresso da escola em direção aos seus objetivos.	5	21.7
E4. Informa os professores, por escrito (p. ex., num memorando ou boletim informativo), sobre os resultados académicos conseguidos pela escola.	7	30.4
E5. Informa os alunos sobre o progresso académico da escola.	6	26.1

1.3 Promover um clima positivo de aprendizagem escolar

1.3.1 Proteger o tempo de aprendizagem

Tabela 28

Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à proteção do tempo de aprendizagem têm uma influência significativa nos resultados dos alunos

Práticas	N	%
F1. Limita as divulgações públicas de informação, na escola, que provoquem interrupções do tempo destinado ao ensino.	1	4.3
F2. Assegura que os estudantes não são chamados à direção, no decorrer do tempo destinado ao ensino.	3	13.0

F3. Assegura que os alunos que revelam falta de pontualidade ou assiduidade sofrem consequências específicas, por perderem tempo de aprendizagem.	5	21.7
F4. Encoraja os professores a utilizarem o tempo de ensino para ensinarem e colocarem em práticas novas técnicas e conceitos.	14	60.9
F5. Limita a invasão do tempo destinado ao ensino, provocada por atividades extra e co-curriculares.	2	8.7

1.3.2 Manter uma presença visível na escola

Tabela 29

Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à manutenção de uma presença visível na escola têm uma influência significativa nos resultados dos alunos

Práticas	N	%
G1. Encontra tempo para falar informalmente com os estudantes e professores, durante as pausas letivas e intervalos.	15	65.2
G2. Visita as salas de aula para discutir assuntos da escola com os professores e alunos.	5	21.7
G3. Assiste a / participa em atividades extracurriculares e co-curriculares.	7	30.4
G4. Assegura as aulas dos professores, até à sua chegada, quando estão atrasados, ou até à chegada de um docente substituto.	1	4.3
G5. Realiza tutorias de estudantes ou ensina diretamente aos alunos nas aulas.	1	4.3

1.3.3 Fornecer incentivos aos professores

Tabela 30

Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas ao fornecimento de incentivos aos professores têm uma influência significativa nos resultados dos alunos

Práticas	N	%
H1. Em reuniões de docentes, boletins informativos e/ou circulares internas, destaca os professores que apresentam um elevado desempenho.	6	26.1
H2. Elogia em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho.	7	30.4
H3. Reconhece o desempenho excepcional dos professores, redigindo louvores para colocação no seu processo individual.	3	13.0
H4. Recompensa os esforços especiais dos professores, propiciando-lhes oportunidades de reconhecimento profissional.	4	17.4

H5. Cria oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores, como recompensa pelos contributos especiais que estes dão à escola.	7	39.1
---	---	------

1.3.4 Promover o desenvolvimento profissional

Tabela 31

Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas à manutenção de uma presença visível na escola têm uma influência significativa nos resultados dos alunos

Práticas	N	%
I1. Assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola.	6	26.1
I2. Apoia ativamente a utilização, na sala de aula, das competências adquiridas nas formações.	7	30.4
I3. Obtém a participação de todo o corpo docente em atividades de formação importantes.	5	21.7
I4. Lidera atividades de formação para professores, relacionadas com o ensino, ou participa nas mesmas.	2	8.7
I5. Reserva tempo nas reuniões para os professores partilharem ideias ou informações resultantes das suas atividades de formação.	8	34.8

1.3.5 Fornecer incentivos para a aprendizagem

Tabela 32

Número e percentagem de dirigentes escolares que considera que as práticas associadas ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem têm uma influência significativa nos resultados dos alunos

Práticas	N	%
J1. Reconhece os estudantes que têm desempenhos elevados, atribuindo-lhes recompensas formais, tais como a inclusão num quadro de honra ou a menção a esses desempenhos no boletim informativo do diretor.	16	69.6
J2. Usa as assembleias/reuniões para homenagear alunos pelo seu desempenho académico, comportamento ou atos cívicos.	12	52.2
J3. Reconhece os desempenhos elevados ou as melhorias significativas conseguidas por alunos, recebendo-os no seu gabinete.	6	26.1
J4. Contacta os pais/encarregados de educação para lhes comunicar o desempenho ou contributo exemplar dos seus educandos, ou as melhorias significativas por estes conseguidas	5	21.7

J5. Apoia ativamente os professores quando estes reconhecem ou recompensam os contributos e realizações dos alunos na sala de aula.	7	30.4
---	---	------

1.4 Perceção dos professores da UO1

Tabela 33

Número e percentagem de professores da UO1 que considera que as práticas de liderança pedagógica do presidente do CE da sua escola têm uma influência significativa no resultado dos alunos

Práticas	N	%
A. Desenvolve um conjunto específico de objetivos anuais para toda a escola.	29	30.5
B. Usa dados sobre o desempenho escolar dos alunos, quando desenvolve os objetivos académicos da escola.	36	37.9
C. Desenvolve objetivos facilmente compreensíveis e utilizáveis pelos professores da escola.	30	31.6
D. Comunica eficazmente a missão da escola aos membros da comunidade escolar.	28	29.5
E. Refere-se aos objetivos académicos da escola, quando toma decisões curriculares com os professores.	17	17.9
F. Certifica-se de que as prioridades dos professores na sala de aula são consistentes com os objetivos da escola.	27	28.4
G. Analisa produtos do trabalho dos alunos, quando avalia o ensino realizado na sala de aula.	24	25.5
H. Identifica claramente quem é responsável pela coordenação do currículo entre os diferentes níveis de ensino (p. ex., o presidente do CE, o vice-presidente do CE ou docentes coordenadores).	13	13.7
I. Tem em conta os resultados da avaliação dos alunos ao nível de toda a escola, quando toma decisões curriculares.	44	46.3
J. Participa ativamente na revisão de materiais curriculares.	10	10.6
K. Reúne individualmente com professores para discutir o progresso dos alunos.	28	29.8
L. Usa testes/exames e outras medidas de desempenho para avaliar o progresso da escola em direção aos seus objetivos.	11	11.7

M. Encoraja os professores a utilizarem o tempo de ensino para ensinarem e colocarem em práticas novas técnicas e conceitos.	46	48.4
N. Encontra tempo para falar informalmente com os estudantes e professores, durante as pausas letivas e intervalos.	31	33.0
O. Assiste a / participa em atividades extracurriculares e curriculares.	18	18.9
P. Elogia em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho.	20	21.3
Q. Reconhece o desempenho excepcional dos professores, redigindo louvores para colocação no seu processo individual.	13	13.7
R. Recompensa os esforços especiais dos professores, propiciando-lhes oportunidades de reconhecimento profissional.	13	13.7
S. Lidera atividades de formação para professores, relacionadas com o ensino, ou participa nas mesmas.	6	6.3
T. Reserva tempo nas reuniões para os professores partilharem ideias ou informações resultantes das suas atividades de formação.	22	23.2
U. Reconhece os desempenhos elevados ou as melhorias significativas conseguidas por alunos, recebendo-os no seu gabinete.	40	42.1
V. Contacta os pais/encarregados de educação para lhes comunicar o desempenho ou contributo exemplar dos seus educandos, ou as melhorias significativas por estes conseguidas.	22	23.4

ANEXO 10 – Resultados obtidos no que concerne à percepção dos diferentes atores sobre o impacto da liderança pedagógica na sua escola nos resultados dos alunos

Apresentamos, de seguida, os resultados alcançados para a distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico, assim como para a tomada de decisão, nas escolas alvo deste estudo.

1. Nível de distribuição da liderança pedagógica nas escolas abrangidas pelo estudo

1.1 Distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico

Tabela 34

Representações dos dirigentes das escolas abrangidas pelo estudo sobre o nível de distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico, concedido pelo presidente do CE dessas escolas (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Práticas	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
1. Delega responsabilidades de liderança sempre que necessário.	Pres. CE	4.54	5	0.519
	Pres. CP	4.20	4*	0.789
Total		4.39	5	0.656
2. Distribui tarefas específicas aos diferentes órgãos, de acordo com as competências dos mesmos.	Pres. CE	4.77	5	0.439
	Pres. CP	4.20	4	0.632
Total		4.52	5	0.593
3. Incentiva ao desenvolvimento de iniciativas e tomadas de decisão em áreas bem definidas.	Pres. CE	4.62	5	0.506
	Pres. CP	4.10	4	0.738
Total		4.39	5	0.656
4. Cria equipas de trabalho tendo em conta as tarefas a desempenhar, os papéis e as capacidades necessárias.	Pres. CE	4.46	4	0.519
	Pres. CP	4.30	5	0.823
Total		4.39	5	0.656
5. Cria oportunidades para que as equipas apresentem o trabalho desenvolvido aos restantes elementos da escola.	Pres. CE	4.38	4*	0.650
	Pres. CP	4.00	5	1.155
Total		4.22	5	0.902
Média total		4.38		

*Há várias modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

1.2 Tomada de decisão

Tabela 35

Representações dos dirigentes escolares sobre o nível de envolvimento dos membros da escola na tomada de decisões no domínio pedagógico (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

2. Nível de distribuição da liderança pedagógica na UO1

Práticas	Cargo	Média	Moda	Desvio padrão
6. Valoriza e coloca em prática sugestões de todos os membros da escola, de forma igual.	Pres. CE	4.31	4	0.630
	Pres. CP	3.80	4	0.789
Total		4.09	4	0.733
7. Capacita os membros da escola a tomar decisões importantes.	Pres. CE	4.15	4	0.689
	Pres. CP	3.90	3	0.876
Total		4.04	4	0.767
8. Garante a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão.	Pres. CE	4.15	4	0.801
	Pres. CP	4.00	4	0.667
Total		4.09	4	0.733
9. Cria espaços para a auscultação dos diferentes elementos sobre o projeto da escola e sobre decisões importantes a serem colocadas em prática.	Pres. CE	4.46	5	0.660
	Pres. CP	4.00	4	0.667
Total		4.26	4	0.689
Média total		4.12		

2.1 Distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico

Tabela 36

Representações dos professores sobre o nível de distribuição de funções e responsabilidades no domínio pedagógico, concedido pelo presidente do CE da UOI (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Práticas	Média	Moda	Desvio Padrão
1. Delega responsabilidades de liderança sempre que necessário.	4.14	5	0.952
2. Distribui tarefas específicas aos diferentes órgãos, de acordo com as competências dos mesmos.	4.36	5	0.866
3. Incentiva ao desenvolvimento de iniciativas e tomadas de decisão em áreas bem definidas.	4.05	5	0.949
4. Cria equipas de trabalho tendo em conta as tarefas a desempenhar, os papéis e as capacidades necessárias.	4.27	5	0.904

5. Cria oportunidades para que as equipas apresentem o trabalho desenvolvido aos restantes elementos da escola.	3.78	4	1.044
Média total	4.12		

2.2 Tomada de decisão

Tabela 37

Representações dos professores sobre o nível de envolvimento dos membros da UOI na tomada de decisões no domínio pedagógico (valores médios das respostas, moda e desvio padrão)

Práticas	Média	Moda	Desvio Padrão
6. Valoriza e coloca em prática sugestões de todos os membros da escola, de forma igual.	3.67	4	1.046
7. Capacita os membros da escola a tomar decisões importantes.	3.78	4	0.980
8. Garante a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão.	3.74	4	1.064
9. Cria espaços para a auscultação dos diferentes elementos sobre o projeto da escola e sobre decisões importantes a serem colocadas em prática.	3.81	4	0.992
Média total	3.75		

ANEXO 11 – Comparação dos resultados obtidos no âmbito do estudo com os alcançados, por dimensão de liderança pedagógica, em diferentes países e a nível internacional

Tabela 38

Comparação das pontuações médias alcançadas em vários países, a nível internacional e no presente estudo, por dimensão de liderança pedagógica

Dimensões de liderança pedagógica	Turquia	Chile	China	Malásia	Maldivas	EUA	Nível internacional	Presente estudo
Definir a missão da escola	3.16	3.93	4.79	4.23	3.88	4.07	4.09	4.04
Gerir o programa de ensino	2.95	3.59	4.81	4.21	3.87	3.87	3.91	3.16
Promover um clima positivo de aprendizagem escolar	3.08	3.43	4.75	4.14	3.70	3.61	3.67	3.37

Adaptado de Bellibas e Hallinger (2016)

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal