



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Florinda Maria Castro Michão

**AUTONOMIA, GESTÃO DAS ESCOLAS E LIDERANÇA DO
SISTEMA: CONTRIBUTOS DO SCHOOL IMPROVEMENT**

**Mestrado em Educação
Inovação e Mudança Educacional**

**Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor José Melo de Carvalho**

Maio de 2011

Resumo

A educação tem como função primordial promover o progresso social, económico, cultural da sociedade e a sua transformação em tempos de mudanças essenciais a nível global. A mudança educacional tornou-se um tema central no sistema educativo, fundamental para o desenvolvimento das escolas. Neste contexto, o *School Improvement* constitui uma abordagem teórica e metodológica que tem por principal objectivo fortalecer a capacidade da escola para a mudança, no sentido de garantir a qualidade da educação para todos (Hopkins, 2001, 2005, 2008). O presente trabalho pretende proceder à avaliação das condições internas da Escola para a mudança, considerando a perspectiva dos órgãos de gestão e administração, pessoal docente e pessoal não docente. Em termos metodológicos participaram neste estudo 17 elementos dos órgãos de gestão e administração, 40 elementos do pessoal docente e 18 do pessoal não docente de um Agrupamento de Escolas do distrito de Viana do Castelo. Esta investigação tem um carácter quantitativo, tendo a recolha de dados sido realizada através de um dos instrumentos do Programa IQEA (Improving the Quality of Education for All; Hopkins, 2002) - *Escala Sobre as Condições da Escola para a Mudança*. Nas estratégias de análise de dados recorreu-se ao Software SPSS (versão 17.0), para proceder a análises estatísticas, comumente utilizadas neste domínio de investigação. Relativamente aos resultados, verificou-se que neste Agrupamento de escolas o primeiro grupo - Cargos de decisão - aponta como (a) ponto forte a *Coordenação* e como (b) ponto fraco a *Investigação/Reflexão*. Por seu turno, o segundo grupo - pessoal docente - aponta como (a) ponto forte a *Coordenação* e como (b) ponto fraco o *Envolvimento*. O terceiro grupo, constituído pelo pessoal não docente aponta como (a) ponto forte a *Coordenação*, assim como o *Desenvolvimento Profissional*; e como (b) ponto fraco a *Investigação/Reflexão*. Considerando as diferentes perspectivas, em termos genéricos, verifica-se que os três grupos partilham da mesma posição relativamente aos pontos fortes do Agrupamento, mas o mesmo não acontece relativamente aos pontos fracos. Assim, em termos das implicações práticas, e com vista à adopção de um potencial plano de melhoria no Agrupamento, recomenda-se um debate interno alargado dos resultados obtidos, no sentido de clarificar a diversidade de posições aqui encontradas e estabelecer as prioridades para o plano de melhoria.

Palavras-chave: Inovação Educacional; Autonomia; Gestão da Escola; *School Improvement*

Abstract

The main function of education is to promote the social, economic, and cultural progress, as well as transformation of essential changes at a global level. The educational change became a main subject in the educative system, and essential for the development of schools. In this context, School Improvement constitutes a theoretical and methodological approach that aims primarily at strengthening the capacity of the school to shift towards the quality of education for all (Hopkins, 2001, 2005, 2008). This study intends to evaluate the internal conditions of the school to change, considering the perspective of the management and administration, teaching staff and non-teaching staff. Methodologically, 17 members of the management and administration, 40 members of teaching staff and 18 non-teaching staff of a group of Schools in the district of Viana do Castelo participated in this study. This research has a quantitative nature, and the data collection was performed by one of the instruments IQEA Program (Improving the Quality of Education for All; Hopkins, 2002), designated School Conditions for Change Scale. It was used the SPSS software (version 17.0) to undertake statistical analysis commonly used in this kind of research. Regarding the results, it was found that the decision-making group points as strength of the school Coordination, and as weakness Research / Reflection. In turn, the teaching staff points as strength Coordination, and as weakness Involvement. The non-teaching staff points as strengths Coordination and Professional Development, and as weakness Research/Reflection. Considering the different perspectives of the participants, it appears that they share the same positive aspects, but not the negative ones. Given these results, and intending to adopt a school improvement plan, we recommend a comprehensive discussion of results to clarify the diversity of positions found here.

Keywords: Educational Change; Autonomy; School Management; School Improvement

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Melo de Carvalho pela orientação desta dissertação e pelas condições criadas no sentido da melhoria da minha aprendizagem, relativamente ao processo investigativo.

À Professora Doutora Alice Bastos pelo apoio no planeamento do estudo.

À Dr.^a Carla Peixoto pela disponibilidade, incentivo e colaboração, em particular no tratamento de dados.

Ao Agrupamento de Escolas onde decorreu o presente estudo, pela simpatia, disponibilidade e colaboração ao longo da recolha de dados.

Ao meu marido Carlos e à nossa querida filha Daniela, pelo apoio incondicional e compreensão das ausências.

Aos meus pais pelo incentivo e apoio em todos os momentos da minha vida.

A todos os colegas do curso, em particular à colega Conceição Sá, pela partilha de experiências e saberes.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Índice Geral

Abstract	v
Agradecimentos	vii
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	19
1. Políticas governamentais e medidas programáticas: autonomia e gestão da escola	11
1.1 Enquadramento legal da autonomia de escola	14
1.2 Autonomia e o Projecto Educativo	22
1.3 A concretização da autonomia	26
2. Reforma e Inovação no Sistema Educativo e na Escola: Contribuições do <i>School Improvement</i>	31
2.1 Reforma e Inovação Educacional	32
2.2 Resistências à mudança e inovação	42
2.3 Factores de receptividade à mudança e inovação	45
3. A Gestão da Escola e a Liderança na Perspectiva do <i>School Improvement</i>	46
3.1 A visão estratégica da escola e a colaboração entre membros	47
3.2 A liderança estratégica do sistema	55
CAPÍTULO II – MÉTODO	69
2.1 Participantes	67
2.2 Instrumentos de recolha de dados	68
2.2.1 Ficha Sociodemográfica	69

2.2.2	Escala Sobre as Condições da Escola	69
2.3	Procedimentos de recolha de dados	70
2.4	Estratégias de Análise dos Dados	70
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADO		71
3.1	Caracterização dos participantes	73
3.2	Caracterização das condições da escola	75
3.3	Discussão de Resultados	78
CONCLUSÕES		83
Dos resultados às implicações		86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		89
Legislação		99
ANEXOS		101
Anexo 1		ci

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo integrador do <i>School Improvement</i>	39
Figura 2 - Ênfase no processo ensino-aprendizagem	41
Figura 3 – Relação entre a eficácia da liderança os resultados dos alunos.	60
Figura 4 - Integração das funções de liderança no sistema	61

Índice de Quadros

QUADRO 1 - Distribuição da amostra relativamente ao Agrupamento de Escolas	67
QUADRO 2 - Características pessoais e profissionais em função do cargo desempenhado no Agrupamento de escolas	73
QUADRO 3 - Características sociodemográficas tendo em conta o género e habilitações académicas em função do cargo desempenhado.....	74
QUADRO 4 - Medidas de tendência central e de dispersão relativas às dimensões incluídas na <i>Escala Sobre as Condições da Escola</i> do total de participantes e em função do cargo desempenhado no Agrupamento de escolas.....	76
QUADRO 5 - Diferenças entre grupos a nível das dimensões incluídas na <i>Escala Sobre as Condições da Escola</i> (Teste Kruskal-Wallis).....	77

INTRODUÇÃO

O presente estudo procura analisar as condições da Escola na perspectiva dos membros da gestão, do pessoal docente e do pessoal não docente. É neste contexto que se aprofunda, neste estudo, a autonomia das escolas, a gestão da escola e a liderança do sistema na perspectiva do *School Improvement*.

No que diz respeito à autonomia e gestão escolar, desde a Revolução de 25 de Abril de 1974, Portugal, tem passado por várias modificações, adaptações e ajustamentos. Vivia-se um sistema caracterizado pela existência de órgãos colegiais eleitos, pela pouca participação dos pais e grande influência dos professores (Barroso, 2009). No entender de Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira (2005), podem distinguir-se três momentos relevantes, por que passou o modelo de gestão escolar: (1) O período do Estado Novo, de 1926 a 1974, um regime autoritário traduzindo um modelo totalmente centralizado; (2) O período de 1974 a 1986, caracterizado pela instauração da democracia na sequência da Revolução de Abril de 1974, cria-se um modelo descentralizado de administração pública mas centralizado no que respeita à gestão do sistema escolar; (3) O terceiro período, assinalado a partir de 1986, com a aprovação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabelece o conceito de Estado democrático e descentralizado no domínio da Educação.

No cumprimento dos princípios da LBSE, é publicado que o Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro, que define a autonomia das escolas como a “capacidade de elaboração e realização de um Projecto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Ponto 1 - Artigo 2.º). Refere ainda no seu preâmbulo que “a autonomia da Escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”. Desta forma, em termos legislativos, no final dos anos 80 e durante a década de 90, verificou-se uma maior abertura da escola ao exterior, apelando à participação dos pais, encarregados de educação, autarquias e outros agentes educativos na vida educativa.

Neste contexto, o Projecto Educativo adquire um papel relevante na materialização da autonomia da escola, pois sendo o resultado de um processo de inovação da gestão e organização de cada estabelecimento de ensino, deve assumir-se como um documento de orientação educativa esclarecedora da intencionalidade das actividades escolares, diagnosticando os problemas e exigindo a participação crítica e criativa de todos os agentes educativos (Alves, 1992). Desta forma, o Projecto Educativo subentende a existência de empenho colectivo e o envolvimento da comunidade escolar, uma administração educativa descentralizada, uma competência técnica de gestão, bem como processos eficazes de liderança efectiva e de avaliação (Costa, 1991). A concretização da autonomia só se realizará através do Projecto Educativo se este tiver presente a necessidade de uma permanente mudança das práticas curriculares (Morgado, 2000, 2003). Desta forma, a autonomia das escolas materializa-se na transferência de competências e recursos da administração central para as escolas, possibilitando às escolas adaptar o projecto nacional de acordo com as suas realidades educativas (Barroso, Moreira & Oliveira, 2009). Assim, a autonomia poderá ser um meio ao dispor do gestor para atingir os objectivos a que se propõe.

No entanto, Lima (2011) defende que, em Portugal, a autonomia não foi ainda alcançada na sua plenitude a nível da educação. Segundo este autor, subsiste uma autonomia decretada que se mostra exonerada de sentido democrático e descentralizador. Portanto, a questão que se levanta é saber até que ponto as Escolas avaliam e monitorizam as condições da escola para a mudança.

Por seu turno, a reforma e a inovação educacional distinguem-se pela sua dimensão e profundidade de mudança, pois embora tenham em comum as mudanças formais originadas por políticas governamentais centralmente planificadas e exteriores à escola, a inovação produz também uma mudança de carácter singular e qualitativa das práticas educativas a um nível micro (escolas, grupos). Desta forma, a inovação adorna-se de mecanismos e processos que promovem a mudança das práticas educativas em vigor (González & Escudeiro, 1997, citado por Bolivar, 2003), sendo vista como forma de ser e estar na educação que necessita de uma intervenção constante

e motivadora de todos os intervenientes no processo educativo. O processo de inovação aponta para a fase inicial de um processo de mudança, que se caracteriza pelo ajustar de factores já conhecidos com novas estruturas (Fernandes, 2000). A inovação supõe uma continuidade de intervenções, decisões e processos, aplicados com o intuito de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas, tendo em mente a construção de novos modelos didáctico/pedagógicos (Sebarroja, 2001). No entanto, e dado que os termos inovação e mudança são usados muitas vezes indistintamente na literatura especializada e considerando o seu carácter processual, como defendem Bastos e Melo de Carvalho (2009), na presente dissertação estes termos são usados indistintamente.

A resistência à mudança e inovação é uma reacção natural de qualquer pessoa ou sistema, tendo em conta que a perspectiva de mudança, por vezes assusta e inibe, originando uma sensação de perda de controlo. O grande desafio coloca-se à imaginação, de forma a criar respostas, inovando, permanentemente, adequando soluções a novas situações (Carvalho & Peixoto, 2000). No entanto, como referem Fullan e Hargreaves (2000), por excelentes que sejam as propostas de mudança e progresso, nada representarão se os professores não as envolverem numa experiência profissional efectiva postas em prática em sala de aula. Trabalhar com a resistência é difícil, todavia, muitos dos motivos que levam à insatisfação culminam, por vezes, no aperfeiçoamento. A falta de hábito de colaboração entre os professores, a desarticulação entre os órgãos de gestão e, essencialmente, as distintas interpretações de informação, representam impedimentos efectivos à mudança e inovação (Morgado, 2003).

De acordo com um estudo levado a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 1973, os factores de receptividade à mudança e inovação passam pela capacidade de abertura à comunidade educativa, pelo que as escolas com maior capacidade de ligação à comunidade são as que têm mais facilidade de resolver problemas. Também o Programa *School Improvement* (Hopkins, 1987; 1997; 2002) sustenta que as escolas bem-sucedidas são dinâmicas e apresentam altas expectativas para todos, de forma que os educadores, pais e outros membros da comunidade partilham e se disponibilizam a apoiar a construção de melhorias efectivas de

forma a atingir as metas previamente delineadas. Por conseguinte, para que a mudança ocorra deve existir uma inter-relação entre o todo e as partes, de forma que o todo só fará sentido se observar as partes e cada uma delas contiver o todo. Assim, a melhoria das escolas passa pela capacidade de fomentar o desenvolvimento das competências dos alunos e, ao mesmo tempo, progredir ao nível do envolvimento da comunidade escolar (Direcção da escola, professores, alunos, pais). Desta forma, o sucesso da melhoria escolar é muitas vezes caracterizado por um conjunto de valores e princípios, em que os actores educativos se envolvem eficazmente (Higham, Hopkins & Matheus, 2009; Hopkins, 2005).

Outro aspecto a considerar diz respeito à gestão e Liderança de Escola. A gestão escolar e a liderança na perspectiva do *School Improvement* enfatiza o processo de ensino-aprendizagem (implicando a díade professor-aluno), orientando todo o trabalho para o aumento dos resultados escolares (Hopkins, 2008), através: (1) da selecção de prioridades e da motivação; (2) da construção de um sentimento de colaboração e desenvolvimento da liderança; (3) do compromisso com outras escolas e com a comunidade (parceiros); e (4) da criação de tempo para a partilha/divulgação das boas práticas, olhando para a escola como um centro de mudança. A liderança partilhada envolve todos os membros da escola: alunos, professores e administrativos. Sendo um processo deliberadamente orientado para a melhoria, é uma abordagem orientada para os processos, parte dos resultados para acertar os procedimentos. Os líderes são aqueles que demonstram maior capacidade colaborativa, capazes de colocar em prática as suas experiências, conhecimentos e aptidões, desenvolvendo as escolas enquanto comunidades de aprendizagens, proporcionando o seu alargamento a redes de escolas colaborativas no que respeita à construção da diversidade curricular. Assim, desenvolver-se-á um sistema educativo de liderança mais abrangente, com decisões que apoiam o desenvolvimento da gestão do ensino e da aprendizagem, responsabilizando a comunidade no processo de mudança e desenvolvimento das escolas (Torrecilla, 2003).

Para estabelecer uma liderança multifacetada que produza efeitos de modo profundo e sustentado, Higham, Hopkins e Mathews (2009) defendem

que é imprescindível pensar a escola e o sistema num sentido lato, sendo necessário liderar o sistema e não propriamente a escola. Desta forma, pressupõe-se que os Directores das escolas trabalhem em conjunto, tendo em vista o sucesso dos alunos em geral, assentando esta teoria na ideia de colaboração.

Os mesmos autores entendem que a própria liderança pode funcionar como incentivo à colaboração efectiva e ao mesmo tempo como um obstáculo à mesma. Afirmam que uma liderança comprometida, partilhada onde se monitoriza com a intenção de avaliar pode favorecer o desenvolvimento sustentado da colaboração. Uma liderança baseada numa comunicação deficitária, onde o líder não é reconhecido como tal, funcionará, com certeza, como um real obstáculo à colaboração, partilha de saberes e conhecimentos.

A transformação do sistema apresenta-se subjacente ao novo conceito de *liderança do sistema*, apresentando Higham, Hopkins e Matthews (2009) o conceito de transformação como sendo a mudança intencional e deliberada com vista a melhorar algo. Desta forma, defendem que a liderança é fundamental para a escola e a transformação do sistema. Os mesmos autores defendem que a liderança subentende experiência, credibilidade e capacidade para liderar, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação para todos.

Neste contexto pretende-se com este estudo dar resposta às seguintes questões de investigação: Quais as condições do Agrupamento de Escolas em estudo para a mudança? Será que o pessoal docente e o pessoal não docente partilham da mesma perspectiva da Direcção do Agrupamento de Escolas?

No sentido de responder a estas questões, são objectivos deste estudo: (1) Avaliar as condições da escola para a mudança, com vista a contribuir para a melhoria da escola; (2) Analisar a perspectiva dos elementos da escola envolvidos em cargos de decisão (Conselho Geral, Direcção do Agrupamento, Conselho Pedagógico), pessoal docente e não docente relativamente às condições da escola para a mudança, nomeadamente em termos de (a) investigação/reflexão; (b) planeamento; (c) envolvimento; (d) desenvolvimento profissional; (e) coordenação e (f) liderança.

Com o intuito de atingir os objectivos estabelecidos, esta dissertação organiza-se em torno dos seguintes tópicos: (a) Revisão da Literatura – onde é apresentada e analisada a legislação emanada no pós 25 de Abril de 1974 e elaborada uma revisão da teoria, investigação e práticas referentes à temática em estudo; (b) Método – onde se descreve os procedimentos e instrumentos utilizados na recolha e tratamento de dados; (c) Resultados – sendo aqui descritos e analisados os dados obtidos; (d) Conclusões – onde se apresentam as conclusões e sugestões para futuras investigações e implicações para as práticas educativas.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. Políticas governamentais e medidas programáticas: autonomia e gestão da escola

A década de 70 foi uma época de grandes modificações na sociedade portuguesa e, conseqüentemente, na escola, uma vez que até à Revolução de 25 de Abril de 1974, Portugal vivia num regime ditatorial caracterizado pela repressão, censura e perseguição política. O processo iniciado em Abril de 74 condicionou o que é hoje a educação, uma vez que tudo o que se tem feito a este nível parte sempre de ideias anteriores.

As políticas de autonomia e de gestão escolar, em Portugal, desenvolveram-se na sequência de um sistema de adaptações, ajustamentos e modificações do modelo de gestão escolar que vigora desde a Revolução de 25 de Abril de 1974, caracterizado pela existência de órgãos colegiais eleitos, pelo atenuado poder dos pais e pela grande influência dos professores, particularmente no Conselho Pedagógico (Barroso, 2009). Desta forma, a palavra autonomia assume distintos significados tendo em conta o contexto ou dimensão em que é utilizada.

Em Portugal, o modelo de gestão escolar passou por três momentos relevantes que permitem entender o seu desenvolvimento ao longo do tempo (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2005). Assim, o primeiro momento compreende o período do Estado Novo, de 1926 a 1974, como um regime autoritário, traduzido num modelo totalmente centralizado. A Administração Central tinha total domínio sobre as áreas de decisão, mantendo o controlo sobre o currículo, os professores, os alunos, bem como sobre a forma como se organiza, orienta e coordena o ensino, isto é, a organização e a coordenação pedagógica da escola. O segundo momento compreende o período de 1974 a 1986, foi caracterizado pela instauração da democracia, na sequência da Revolução de Abril de 1974, criando-se um modelo descentralizado de administração pública, mas centralizado no que respeita à gestão do sistema escolar. O terceiro momento, assinalado a partir de 1986, com a aprovação da LBSE, estabelece o conceito de Estado democrático e descentralizado no domínio da Educação, abrangendo uma partilha de poder

nas decisões educativas, a partir da descentralização dos órgãos na definição da política, bem como na direcção e gestão das escolas. Assim, este terceiro momento estimula o reaparecimento da relação da escola com o território local, demonstrando uma intenção de desconcentração e descentralização que pretende romper com métodos das décadas anteriores. Pretende-se realçar a importância da heterogeneidade encontrada no espaço educativo local, repensar reformulando o papel do estatuto na gestão educacional, repartir funções por vários níveis da administração e estabelecer novas relações com as comunidades locais e o sistema educativo através da participação na direcção das escolas públicas (Formosinho et al., 2005).

A autonomia assume-se como uma forma de conciliar a pluralidade em que se organiza o Estado. É uma forma de ordenamento que visa articular e organizar as diversas parcelas em que ele se desdobra. A autonomia subentende auto-organização, isto é, ao organizar-se na execução dos objectivos que definem o sistema educativo distingue-se de outros sistemas com que se inter-relaciona, no sentido da criação da sua própria identidade, constituindo um sistema autónomo (Macedo, 1991). Desta forma, e de acordo com Fernandes (1992), a autonomia aplica-se a várias dimensões no sistema educativo:

Autonomia Política - resultante dos sistemas de descentralização, através da delegação de poderes e competências, onde a actividade do poder político é assumida enquanto autonomia de orientação.

Autonomia Administrativa - dimensão onde o poder de tomar decisões se alarga a várias modalidades de autonomia administrativa (financeira, regulamentar, patrimonial e de gestão de pessoal), implicando a capacidade de tomar decisões a esse nível e de praticar actos percebidos como executórios e insusceptíveis de recurso hierárquico.

Autonomia Científica e Pedagógica - sucede do desenvolvimento dos próprios projectos de nível científico/pedagógico, com interposição na dimensão curricular e na gestão autónoma de currículos e programas.

Também Barroso (2006), refere dimensões do conceito de autonomia que abarcam: (a) uma dimensão jurídico-administrativa e (b) uma dimensão sócio-organizacional. A dimensão jurídico-administrativa compreende a

competência dos órgãos de gestão da escola para dispor sobre temas das áreas: administrativa, pedagógica e financeira, e a dimensão sócio-organizacional resume-se num “jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem a sua identidade” (p. 23). Desta forma, como refere Barata-Moura (2004), a autonomia da escola pressupõe que cada escola tem uma identidade própria onde os diversos actores interagem entre si, justificando o conceito de autonomia como um modo de estar em relação e nas relações que se estabelecem, de acordo com uma intenção de autoria e cooperação.

Em termos de políticas educativas, a década de 90 teve como princípio central a institucionalização da autonomia escolar, com o objectivo de dotar as escolas com meios essenciais para responderem de forma útil e atempadamente aos desafios do quotidiano, criando desta forma uma identidade da escola facilitadora da adesão dos distintos actores educativos e elaboração de um projecto educativo próprio. Assim, a autonomia integra um conjunto de competências que os órgãos de gestão da escola têm para decidirem sobre matérias como as de definição de objectivos, modalidades de organização, programação de actividades e aplicação de recursos (Nóvoa, 1996). Desta forma, e de acordo com Sarmiento (1993), a autonomia é a autoridade reconhecida às escolas ou agrupamentos de escolas pela administração educativa de deliberar nos domínios: estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, com base no seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão confiados.

Por seu turno, para Martins (2009) o conceito de autonomia aparece descrito na literatura especializada como estando ligado à ideia de participação social ou de ampliação da participação política. É uma construção histórica baseada nas características culturais, económicas e políticas que retratam as sociedades no seu percurso.

A autonomia da escola não deve ser entendida como um resultado elementar das questões práticas de uma reorganização/modernização administrativa, “mas centrar-se numa dimensão política de processo de recomposição do papel do Estado na administração da acção pública e suas formas de governo” (Barroso, 2009, p. 995).

1.1 Enquadramento legal da autonomia de escola

Antes do 25 de Abril de 1974 existia uma organização burocrática das escolas, estando no topo dessa hierarquia o Reitor. Após essa data deu-se início a um processo de desburocratização interna da escola, substituindo progressivamente uma autoridade hierárquica por uma autoridade colegial ao mesmo tempo que desabrochava uma gestão flexível e diversificada (Barroso, 1996).

O Decreto-lei 769-A/76, de 23 de Outubro, introduziu o princípio da participação democrática dos diversos agentes escolares, no entanto verificou-se a ausência da abertura da escola à comunidade. Esta lacuna foi colmada com a homologação de nova legislação, da qual se destaca a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro e o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

Com a aprovação da LBSE, fixa-se o quadro geral do sistema educativo, que se apresenta definido como o conjunto de processos a partir dos quais se materializa o direito à educação dirigido ao desenvolvimento global da personalidade, progresso social e democratização da sociedade.

Assiste-se, nesta altura, a uma política deliberada e continuada de alterações de todo o espaço geográfico do território português, (continente e ilhas), sendo da responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas o seu desenvolvimento, segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas que favoreçam o desenvolvimento do referido sistema educativo (Preâmbulo da LBSE). Esta Lei aponta ainda para a necessidade de “aprofundar o viver democrático das nossas escolas, de forma adequada aos novos contextos culturais, políticos e sociais”. Apresenta novas preocupações, como a integração da comunidade e a participação de todos os implicados no processo educativo, reforçando a prevalência dos critérios de natureza pedagógica e científica sobre os critérios administrativos. Reconhece também a necessidade de formação específica para o desempenho de cargos de gestão (art.º 45).

Este diploma sofreu uma primeira alteração em 1997 com a aprovação da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e uma segunda alteração com a

aprovação da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Estes documentos legais têm como princípios organizativos, entre outros: “descentralizar e diversificar as estruturas e acções educativas; contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local; (...); desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos” (Ministério da Educação, 2007).

O Regime jurídico da autonomia das escolas é celebrado com a aprovação do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, que visando inverter a tradição de uma gestão centralizada, procede à transferência de poderes de decisão para os planos regional e local, pois de acordo com o mesmo diploma não é possível a realização de qualquer reforma educativa sem a prévia reorganização da administração educacional (Preâmbulo). Este diploma, e mais tarde o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio que aprova em anexo o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (adiante designado Regime de Autonomia), definem autonomia como “o poder reconhecido às escolas pela administração educativa, de tomar decisões nos domínios: estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (n.º 1 do art. 3.º, do Regime de Autonomia). Desta forma, entende-se que o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas (n.º 2 do art. 3.º, do Regime de Autonomia).

No entanto, devido ao elevado grau de generalidade na sua aplicação, o referido Decreto-lei, não foi capaz de prever formas de enquadramento político-administrativo para a grande diversidade dos contextos organizacionais e para os diferentes níveis de desenvolvimento das escolas, sendo por isso aprovado e publicado o Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto que define a organização curricular de cada um dos ciclos de ensino básico e do ensino secundário.

Fixando mecanismos de liberdade e de responsabilidade inerentes à reforma educativa, é aprovado o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, que define o regime jurídico da direcção, administração e gestão dos

estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola. A estrutura organizativa deste decreto estabelece três níveis de gestão:

- *Direcção* – assegurada pelo conselho de escola, como órgão de direcção e de "participação dos diferentes sectores da comunidade" (art. n.º 7). O conselho de escola é o órgão de direcção que define as linhas da política educativa da escola;
- *Administração e gestão* – assegurada pelo director executivo, como órgão de administração e gestão nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira;
- *Orientação educativa* – assegurada pelo conselho pedagógico, como órgão de coordenação e orientação educativa (Canastra & Moura, 1999).

Com o propósito de prover os estabelecimentos de ensino básico e secundário de maior grau de autonomia e, compreendendo a necessidade de criação de condições que lhes possibilita assumir novas responsabilidades, é publicado o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho. Assume-se, por essa razão, o ano lectivo 1997/1998, em termos de reordenamento escolar, como o ano de preparação de um novo regulamento de autonomia e gestão das escolas, tendo em conta a apresentação de propostas de associações ou agrupamentos de escolas, não esquecendo a necessidade de desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos (Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho). Sendo um período marcado pela insistência na necessidade de criar um projecto educativo comum e com o propósito e reorganizar a rede escolar, são encerradas as Delegações Escolares e acabam as figuras dos delegados e sub-delegados, passando essas funções para a sede do agrupamento (Lima, 2004).

O referido despacho dá preferência à formação de agrupamentos de tipo vertical, tendo em conta que poderão ser favoráveis à realização de um percurso escolar sequencial e estruturado, privilegiando a junção de jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino básico que pertençam à área geográfica. Assim, o regime de autonomia, administração e gestão dos

Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, que se encontra especificamente consagrado no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, reconhece que a administração dos estabelecimentos de ensino deve ser feita num contexto de autonomia organizacional. Este diploma, reforçando o conceito de “autonomia das escolas”, define Agrupamento como sendo uma “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum [...]” (artigo 5º). Prevê pela primeira vez a criação de “Contratos de Autonomia”, de forma faseada e assente na contratualização entre escolas, administração e poder local, partindo de situações concretas de escolas que estejam mais aptas a assumir maior grau de autonomia, tendo por base o projecto educativo.

Prevendo a complementaridade da responsabilização dos órgãos de administração e gestão educacional, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, refere no artigo 48.º do Regime de Autonomia, que os contratos de autonomia devem enquadrar-se na dependência dos objectivos do serviço público de educação, bem como à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos. Estabelece ainda, no preâmbulo que, a autonomia deve permitir que as escolas desenvolvam um serviço educacional de melhor qualidade, “cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes”.

O Decreto-Lei em análise define, ainda, uma nova composição da administração e gestão escolar com o objectivo de melhor operacionalizar esta nova autonomia, são eles: Assembleia; Conselho Executivo ou Director, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo (art.º 7º do Regime de Autonomia).

Com o intuito de contrariar a tradição de uma gestão demasiado centralizada no Ministério da Educação, o novo Regime de Autonomia vem reforçar a autonomia das escolas, em particular nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio). Para levar a cabo tal intenção, este diploma, prevê

que as escolas passem a dispor de três instrumentos fundamentais, que de acordo com o artigo 3.º, número 2 do Regime de Autonomia, apresentam-se definidos da seguinte forma:

a) Projecto educativo – é o documento que consagra a orientação educativa da escola. É elaborado e aprovado pelo órgão de administração e gestão para um período de três anos, onde são explicados os princípios, valores, metas e estratégias, segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;

b) Regulamento interno – é o documento que define o regime de funcionamento da escola, dos seus órgãos de administração e gestão, bem como das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo. Descreve ainda os direitos e os deveres da comunidade escolar;

c) Plano Anual de Actividades – é o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

O referido decreto foi alterado com a aprovação da Lei nº 24/99, de 22 de Abril, aprovando o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como, dos respectivos agrupamentos. Ainda em 1999 é publicado o Despacho Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, que determina o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei nº 115-A/98.

Em 2001, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, faz referências à autonomia dos agrupamentos, no sentido de adequar o currículo ao contexto de cada escola e de cada turma, estabelecendo os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Tendo como objectivos o planeamento e reordenamento da rede Educativa para melhorar a educação, o ensino, a formação e a cultura, bem como a utilização eficaz dos edifícios e equipamentos de um determinado território foi, em 2003, aprovada a Carta Escolar através do Decreto-Lei n.º

7/2003 de 15 de Janeiro. Este diploma regula o processo de elaboração e aprovação da Carta Educativa e os seus efeitos. Assumindo a transferência de competências do poder central para o poder local, reconhece que os municípios constituem o núcleo fundamental da estratégia de subsidiariedade. A Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, introduz a segunda grande alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, descrevendo um conjunto de princípios relacionados com a descentralização do sistema educativo e do exercício da autonomia pelas escolas. Nos artigos 27.º e 28.º é referida a concessão às escolas de autonomia nos domínios de actividades de ocupação de tempos livres e de complemento curricular, bem como de acompanhamento e apoio aos alunos, visando a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

Em 2007, a Portaria n.º 1260 de 26 de Setembro veio regulamentar a celebração do contrato de autonomia e apresenta, no seu artigo 3.º, os seguintes requisitos indispensáveis à sua celebração:

“a) Adopção por parte da escola de dispositivos e práticas de auto-avaliação; b) Avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas; c) Aprovação pela assembleia de escola e validação pela respectiva direcção regional de educação de um plano de desenvolvimento da autonomia que vise melhorar o serviço público de educação, potenciar os recursos da unidade de gestão e ultrapassar as suas debilidades, de forma sustentada”.

Mais tarde o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril aprova o novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, revogando o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho. Este novo Decreto-Lei apresenta como objectivos: o reforço da participação das famílias e comunidades na direcção das escolas, bem como reforçar a liderança e autonomia das escolas. Esta pretensão concretiza-se pela criação do cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, que constitui um órgão unipessoal. De acordo com o mesmo diploma, é confiada ao Director a gestão administrativa, financeira e pedagógica, pelo que acumula a função de Presidente do

Conselho Pedagógico. O recrutamento do Director deve ser feito entre os docentes com qualificação ou experiência no cargo de administração e gestão escolar. A este é concedido o poder de nomear os responsáveis pelos Departamentos curriculares, bem como delinear as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. São criados os órgãos de Direcção, Administração e Gestão (artigo 10.º, n.º 2):

- (1) Conselho Geral – “Órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa” (art. 11.º, n.º 1);
- (2) Director – “Órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (art. 18.º);
- (3) Conselho Pedagógico – “Órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa nos domínios pedagógico didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (art. 31.º);
- (4) Conselho Administrativo – “Órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas (...)” (art. 36.º).

Desta forma, o referido diploma criou um novo enquadramento legal e institucional para o funcionamento da escola, indicando como instrumentos de autonomia o projecto educativo, o regulamento interno, o plano anual e plurianual de actividades, o orçamento, o relatório anual de actividades; as contas de gerência e os relatórios de auto-avaliação (art. 9.º, n.º 1 e 2). Introduziu, ainda, a possibilidade de contratualização da autonomia em diversos domínios; uma maior complexidade das estruturas de gestão intermédias; e o reforço da participação parental e comunitária.

Em 2009, são publicados três despachos que reforçam conteúdos do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, são eles:

- Despacho n.º 9744/2009, de 8 de Abril, que define as reduções da componente lectiva pelo exercício dos cargos ou funções previstos nos artigos 18.º, 19.º, 40.º e 43.º;
- Despacho n.º 9745/2009, de 8 de Abril, que fixa o número de adjuntos do director para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar

e dos ensinos básico e secundário, nos termos do artigo 19.º (até 900 alunos em regime diurno – um adjunto; de 901 a 1200 alunos em regime diurno – dois adjuntos; mais de 1200 alunos em regime diurno – três adjuntos);

- Despacho n.º 16551/2009, de 21 de Julho, que fixa os critérios a observar na constituição e dotação das assessorias técnico-pedagógicas para apoio à actividade do cargo de director dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, criado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril;
- Despacho n.º 18064/2009, de 03 de Dezembro, que altera o Despacho n.º 9745/2009 de 8 de Abril, estabelecendo os seguintes escalões em função do número de alunos a frequentar a escola em regime diurno: até 900 alunos – um adjunto; de 901 a 1800 alunos – dois adjuntos; mais de 1800 alunos – três adjuntos.

Assim, é estabelecido um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, visando (i) reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino; (ii) favorecer a constituição de lideranças fortes e (iii) reforçar a autonomia das escolas. Desta forma, com a necessidade de mudança do sistema educativo com vista à melhoria escolar impulsionou-se a abertura da escola ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Instituiu-se um órgão de direcção estratégica (designado por Conselho Geral) com representação do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, bem como dos alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário, das autarquias e da comunidade local, nomeadamente as instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas. Simultaneamente, procura-se “reforçar a liderança das escolas o que constitui, (...) uma das mais necessárias medidas de reorganização da administração escolar” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril), criando-se o cargo de director, coadjuvado por adjuntos dando lugar à formação de um órgão unipessoal e não um órgão colegial. No que respeita ao reforço da autonomia das escolas, é estabelecido um enquadramento legal mínimo, determinando a criação de

algumas estruturas de coordenação com assento no Conselho Pedagógico, como por exemplo os departamentos curriculares, e de acompanhamento dos alunos, conselhos e directores de turma.

Verifica-se, assim, que a autonomia começou com um processo de desburocratização interna da escola, foi evoluindo progressivamente no sentido de incluir nas decisões, quer os encarregados de educação, quer a autarquia e a comunidade em geral. No entanto, esta autonomia continua a ser tutelada pelo Ministério da Educação, uma vez que é regulamentado por Portaria (Portaria n.º 1260/07, de 26 de Setembro) que a celebração do contrato de autonomia carece da necessidade de existência de um plano de desenvolvimentos de autonomia que, para além de ser aprovado pela assembleia de escola, tem que ser validado pela respectiva Direcção Regional de Educação.

1.2 Autonomia e o Projecto Educativo

A autonomia sucede quando “a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projectos” (Pinto, 1998, p. 17).

Esta posição vai de encontro ao estipulado no “Pacto Educativo para o Futuro” apresentado em 1996 pelo então Ministro da Educação, Marçalo Grilo, que define a escola como o principal núcleo do processo educativo, defendendo a transferência de competências, recursos e meios para os órgãos de poder local e respectivas escolas (Lima, 2004).

Para pôr em prática tal intenção, é aprovado o Despacho n.º130/ME/96 de 8 de Julho, e proposto a elaboração de um estudo tendo em vista a criação de um programa de execução para reforçar a autonomia das escolas, atendendo à sua multiplicidade e à necessidade da sua execução. Esse estudo, elaborado por João Barroso (1996), é composto por duas partes: uma primeira em que é proposto que o processo de autonomia das escolas se desenvolva gradualmente e seja objecto de contratualização; uma segunda parte, onde propõe que cada escola defina as várias estruturas de gestão

intermédia. Barroso (1996) propõe no mesmo trabalho uma territorialização de políticas educativas e um maior reforço das escolas através da celebração de contratos de autonomia entre cada escola e o Ministério da Educação. Como objectivo final propõe a criação de uma rede de equipamentos com dimensão suficiente para constituir uma unidade autónoma de gestão do ponto de vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro. Consequentemente, desponha a necessidade dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e do primeiro ciclo se associarem com escolas do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes com vista a uma gestão mais eficaz.

É proposta a construção de um projecto educativo como instrumento de operacionalização da autonomia das escolas, elaborado e realizado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários agentes da vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se encontra inserida. Desta forma, a escola fechada sobre si mesma, gerida de forma burocrática e controlada pelo centro político-administrativo, motivada pela conveniência dos professores, tende a desaparecer (Alves, 2003).

Este é o documento que consagra a orientação educativa da escola; é um documento elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um período de três anos no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

O Projecto Educativo tem um papel importante na concretização da autonomia da escola, pois não sendo sinónimo de autonomia é expressão da autonomia da escola (Macedo, 1991; Madeira, 1995). Assim, a Carta Educativa é entendida como um instrumento de planeamento e ordenamento da Rede Educativa, cujos objectivos são os de melhorar a educação, o ensino, a formação e a cultura, bem como utilizar eficazmente os edifícios e equipamentos de um determinado território.

Desta forma, o Projecto Educativo de Escola é resultado de um processo de inovação da gestão e organização de cada estabelecimento de ensino, devendo assumir-se:

(...) como o documento que orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e o para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa (...), que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e que sabe o que avaliar, para quê, como e quando (Alves, 1992, p. 62).

De acordo com esta perspectiva organizacional da escola, e tendo em conta a opinião do mesmo autor, o Projecto Educativo de Escola deve ser atractivo, benéfico e funcional para a comunidade educativa, distinto de qualquer outro, selectivo em todas as decisões, coerente com os princípios que estabelecer, distribuidor de responsabilidades, flexível na sua implantação, inovador, atento às realidades locais e às pretensões de cada um, potenciador da melhoria organizacional e do sucesso escolar e educativo e aberto à sociedade. O Projecto Educativo deve fazer a ponte entre o que a escola é e aquilo que se deseja que venha a ser.

Um Projecto Educativo inovador expõe objectivos e expectativas no futuro, tem que ser um projecto inclusivo e integrador de todo o tipo de alunos independentemente da procedência de cada um. Tem que se mostrar atento à realidade e à utopia “pois não há projecto sem sonho e vontade de futuro” (Sebarroja, 2001, p. 91). Assim, a elaboração de um projecto requer tempo, reflexão e anuência obtida a partir de convergências e divergências. De acordo com o mesmo autor, o projecto educativo é “uma simbiose entre a tradição pedagógica acumulada pela escola e pela necessidade de o modificar com o decorrer do tempo. Como refere Sebarroja (op. cit, p.92), não há projecto sem vida e movimento continuo...”. Desta forma, a inovação é o resultado do equilibrio entre o saber acumulado colectivamente e a necessidade continuada de o repensar.

Uma vez que a autonomia da escola envolve a capacidade desta se identificar/diferenciar face a outros sistemas, como também de se relacionar com eles, o projecto educativo deve levar a escola a ser capaz de se identificar e relacionar com o meio em que está inserida. Segundo Tripa (1994) "para que o Projecto Educativo possa responder às necessidades reais da escola, têm de se colocar as questões: onde estamos?; quem somos?" (p. 62).

Deste modo, defendem alguns autores que o Projecto Educativo é a expressão da identidade da escola (Ferreira, 1995; Madeira, 1995; Tripa, 1994). Ao possuir uma identidade própria e ao relacionar-se com o meio envolvente, a escola tem de ser capaz de responder aos problemas e desafios que advêm dessa mesma relação. Como refere Canário (1992):

A produção de inovações a nível local, encarando-a como um processo colectivo de aprendizagem, tem como referência o conceito de criatividade da escola, ou seja, a sua capacidade de responder de forma original e dinâmica aos problemas simultaneamente singulares e complexos que tem de enfrentar (p. 82).

Com efeito, e de acordo com o novo Regime de Autonomia, «o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas» (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio). O Projecto Educativo de Escola responsabiliza todos os membros da comunidade educativa em volta de um objectivo comum. De forma que, sendo os professores os agentes deste Projecto, devem construir um Projecto Educativo centrado nos alunos, na sua diversidade e na necessidade de encontrar respostas educativas adequadas ao público a que se destinam. Portanto, o Projecto Educativo de Escola é essencial para que se verifique exequibilidade de adequação às características e necessidades de todos os elementos que compõem cada comunidade educativa, pois as medidas de política educativa com decisão a nível do estado central não podem fazer mais do que adequar o sistema educativo ao ambiente geral (Diogo, 1998).

Desta forma, e de acordo com D`Hainaut (1980) citado por Morgado (2000), uma política educativa é “a tradução operatória de intenções em opções e em prioridades, é uma realidade tangível que existe ao mesmo tempo nos textos e nos factos” (p. 55). Assim, a política educativa é o produto de inúmeras influências e interacções, da acção dos sistemas sociais sobre o sistema educativo, estando sob a influência quer dos contextos filosófico, ético e religioso, quer dos contextos histórico, geográfico, físico e sociocultural.

Em síntese, o Projecto Educativo de Escola individualiza cada uma das escolas, pressupõe uma vontade colectiva e um envolvimento comunitário,

uma administração educativa descentralizada, uma competência técnica de gestão, bem como processos eficazes de liderança efectiva e de avaliação (Costa, 1991). No entanto, a autonomia só se concretizará pela composição do projecto educativo, se este tiver subjacente uma permanente mudança das práticas curriculares ao nível da escola, possibilitando que o currículo se assuma como um veículo de integração social e um espaço de construção da liberdade e da cidadania (Morgado, 2000, 2003).

1.3 A concretização da autonomia

Prover as escolas de uma autonomia autêntica é contribuir para que a liderança, o projecto educativo, a comunidade escolar e a qualidade se afirmem como promotores na melhoria das aprendizagens dos alunos, do seu desenvolvimento pessoal e social. A autonomia aprende-se com a prática e diálogo entre os intervenientes, de forma que todas as escolas se devem libertar da coerência de dependência e de centralização, devem mostrar-se aptas a desenvolver novas responsabilidades, quer seja na administração, na pedagogia ou na gestão de recursos materiais. Desta forma, a operacionalização da autonomia passa pela possibilidade das escolas colocarem em prática um conjunto de competências e de meios que lhe foram atribuídos nos vários domínios: estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, tendo em conta o seu projecto educativo. Daí que os contratos de autonomia tenham que ser diferenciados, elaborados e aplicados de acordo com as especificidades de cada escola, atendendo ao meio e à sua articulação com a comunidade. As escolas devem aproveitar as margens de interpretação da lei para construir a sua própria identidade “transformando as margens de interpretação da lei em margens de liberdade” (Macedo, 1995 citado por Morgado, 2000, p. 91).

Tal como já foi referido, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, atribui às escolas alguma independência, nomeadamente a nível de: *Autonomia Cultural*, abrindo horizontes à colaboração com entidades locais, particularmente autarquias, colectividades ou associações; *Autonomia Pedagógica*, caracterizada a partir de competências reconhecidas nos

domínios da organização e funcionamento pedagógico (gestão de currículos, programas e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão dos espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente); *Autonomia Administrativa*, estabelecendo competências próprias nos serviços de admissão de alunos, de exames e de equivalência e nos domínios da gestão e formação de pessoal não docente, da gestão dos apoios sócio-educativos e das instalações e equipamentos; *Autonomia Financeira*, que simplifica e flexibiliza as regras de execução orçamental e financeira, entre outras medidas.

Para Morgado (2000), a autonomia das escolas apresenta três níveis de aplicação: autonomia cultural, pedagógica e administrativa. A composição de cada nível processa-se de forma a promover a adequação dos objectivos educacionais às necessidades da escola. Desta forma, a autonomia cultural terá como principal meio de intervenção a extensão educativa, a difusão cultural e a animação sociocultural. A autonomia pedagógica será exercida através da gestão de planos e actividades, avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão dos espaços e tempos escolares, bem como a gestão e formação do pessoal docente. No que respeita à autonomia administrativa abarca a admissão dos alunos, os serviços de exames, a atribuição de equivalências, a gestão e formação de pessoal não docente, a gestão dos apoios socioeducativos e ainda a gestão das instalações e equipamentos. Todos estes níveis devem ser previstos no Projecto Educativo, descrevendo o seu desenvolvimento e aplicação prática.

As políticas de reforço da autonomia das escolas aparecem associadas ao processo de “Contrato de Autonomia”, dando visão a uma dimensão sócio-organizacional, que consiste na introdução de práticas de participação e de negociação na gestão de interesses, no interior das organizações, tendo em vista a construção de acordos e compromissos para a realização de projectos comuns. A contratualização tem como base o projecto educativo, documento que estabelece a orientação educativa da escola, onde se explicitam os princípios, valores, metas e estratégias a partir dos quais a escola se propõe cumprir a sua tarefa educativa. Este documento é elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão e prevalece por um período de três

anos (Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, Capítulo I, art. 3.º, n.º 2, alínea a). Este decreto descreve o conceito de contrato de autonomia como sendo o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo. Do contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins. Assim, o contrato de autonomia surge como instrumento eficaz na gestão da autonomia profissional dos professores, pois é visto como uma forma de promover a descentralização da gestão, no entanto apresenta-se acompanhado da lógica de avaliação e regulação externa (Barroso, 2009).

Barroso (2004) é da opinião que a autonomia tem sido uma ficção necessária, uma vez que a sua aplicação esteve sempre longe da realização efectiva, ficando-se pelo discurso político. No entanto, tem sido uma “ficção necessária” porque não é possível a organização escolar responder às especificidades dos alunos e das comunidades sem que lhe seja reconhecida capacidade para tomar decisões, definir normas e regras nos vários domínios (político, administrativo, financeiro e pedagógico). Desta forma, tendo a autonomia escolar como objectivo alcançar o auto-governo, a autonomia financeira, orçamental e administrativa, deve atender-se essencialmente, na actividade educativa, à triangulação definida pela descentralização, autonomia, democratização (Barroso, 2006). O que significa dotar as escolas de meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios do dia-a-dia, aproximando o centro de decisão da realidade escolar. Desta forma, a autonomia contribui para a criação de uma identidade da escola com carácter específico e diferenciador, cooperando como requisito facilitador da adesão dos diversos actores e da elaboração de um projecto próprio, responsabilizando desta forma os actores sociais e profissionais (Nóvoa, 1996).

A autonomia pressupõe independência, isto é, não pondo em causa os requisitos elementares da responsabilidade, traduz-se na capacidade que os organismos ou entidades têm de se poderem administrar por leis próprias, impondo as suas próprias regras e linhas de acção, actuando no sentido de

encaminhar e resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a terceiros (Morgado, 2000; Silva, 2004).

As escolas podem ter diversos graus de autonomia, podendo ser consideradas totalmente autónomas ou detentoras de um alto grau de autonomia, as escolas que tiverem total responsabilidade pelas suas decisões, desde que não sejam ultrapassados os limites previstos na lei ou quadro normativo geral referente à educação. São consideradas parcialmente autónomas as escolas que decidem dentro de um conjunto de opções pré-determinadas ou se tiverem de submeter as suas deliberações à aprovação da autoridade educativa que as tutela (Direcção Geral da Educação e Cultura, 2007).

No entanto, não se deve confundir autonomia versus descentralização, e nesta matéria Barroso (2009), citando Fernandes (2005), explica que a autonomia se distingue da descentralização na medida em que a autonomia, para além de atender à distribuição de competências dentro de um determinado sistema, atende também e mais directamente à capacidade de acção dos titulares dessa mesma distribuição. Desta forma, “Não basta decretar a autonomia, é indispensável garantir a sua construção a partir das comunidades educativas... é um caminho que tem de ser aberto e aproveitado a partir das ideias de responsabilidade e de cidadania” (Martins, 2009, p. 51). Este autor enfatiza que a autonomia e o seu reforço são factores activos de melhoria do serviço público.

Podemos, assim, distinguir duas vertentes da autonomia, a autonomia decretada que correspondente a uma definição política e de ordenamento jurídico e administrativo sobre as competências e modos de governo das escolas e a autonomia construída que, dependendo das dinâmicas sociais de cada organização, produz formas de regulação autónoma (Barroso, 2006). Assim, a autonomia pressupõe a existência de um conjunto de competências próprias em diversos domínios, designadamente: gestão de currículos e programas de actividade de complemento curricular, gestão e formação de pessoal docente e não docente, gestão de apoios educativos, gestão de instalações e equipamentos e em matérias administrativas e financeiras, que

deverão ser progressivamente transferidas para as escolas (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro).

O exercício da autonomia e a descentralização devem obedecer a um conjunto de princípios organizativos de modo a proporcionar uma correcta adaptação à realidade do meio onde a escola se insere, no sentido de facilitar a participação das populações e possibilitar níveis de decisão eficientes, (artigo 3º, alínea g, Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto). Da mesma forma, o sistema educativo deve ser dotado de sistemas administrativos que, mediante determinados graus de participação dos professores, alunos, famílias, autarquias, entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda das instituições de carácter científico garantam a interligação com a comunidade (artigo 46º, n.º 2 e n.º 3, do mesmo diploma).

Em termos das principais ideias anteriormente apresentadas, podemos afirmar que, a autonomia das escolas se traduz numa modalidade de descentralização. Através da transferência de atribuições, competências e recursos da administração central para as escolas individualmente consideradas, reporta-se a contextualização do Projecto Educativo nacional para o nível do estabelecimento de ensino. Assim, as escolas podem fazer adaptações a um projecto nacional de acordo com as suas realidades educativas ou mesmo proceder à construção de projectos educativos próprios, tendo em vista a satisfação de interesses e clientelas individuais ou de grupos de alunos e suas famílias (Barroso, Moreira & Oliveira, 2009). Desta forma, a autonomia das escolas estabelece a diminuição da dependência vertical em relação à administração e o conseqüente aumento das interdependências horizontais, quer com a comunidade local, em geral, quer com as escolas que partilham um mesmo território, em particular. Estas relações tanto podem ser vistas como coerência de cooperação para a construção local de um bem educativo comum, ou numa lógica de concorrência para a satisfação individualizada de destinatários, estabelecendo opções políticas diversas em que o seu significado só pode ser percebido tendo em conta um conjunto de transformações que ocorrem nos modos de administrar a educação e a especificidade dos contextos económicos, sociais e históricos em que

sucedem. Assim, a autonomia será um meio ao dispor do gestor para atingir os objectivos a que se propõe. No entanto, de acordo com Lima (2011), a educação em Portugal não alcançou ainda uma autonomia efectiva. Existe uma autonomia decretada, que se manifesta destituída de sentido democrático e descentralizador dependente de um poder central que impede a criação e afirmação de um órgão de direcção próprio de cada organização escolar com poder para administrar as escolas.

Por seu turno, Hopkins (2009) defende que deve haver um equilíbrio entre o topo e a base, entre uma gestão mais centralizada e uma gestão individualizada nas escolas, dependendo este equilíbrio do próprio contexto onde a escola se insere.

2. Reforma e Inovação no Sistema Educativo e na Escola: Contribuições do *School Improvement*

A inovação é algo aberto, capaz de adoptar múltiplas formas e significados, associados ao contexto em que se insere, não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educativos (Fullan, 2000 citado por Messina, 2001). Como consequência dessas premissas tem-se reafirmado a ideia de que a inovação é um processo antes de ser um fim em si mesma. Desta forma, entende-se a inovação como um processo multidimensional, capaz de se transformar a si própria e o espaço que ocupa.

Por seu lado, Fernandes (2000), citando Miles (1971) e referindo-se à educação, afirma ser "útil definir a inovação como uma mudança deliberada, original, específica, que se supõe contribuir para aumentar a eficácia de um sistema na prossecução dos seus objectivos" (p. 31), ponderando a intencionalidade e a melhoria de objectivos que aumentem a eficácia do sistema como características fundamentais da inovação educativa.

Por outro lado, e de acordo com o mesmo autor, o conceito de inovação visto numa perspectiva cultural, vislumbra-se definido como a fase inicial do processo de mudança, caracterizando-se por combinar factores já conhecidos com novas estruturas. À inovação seguem-se duas outras fases indispensáveis à concretização da mudança: a de selecção, onde se destaca a aceitação e a

expansão individual e de grupo, e a de integração, que se realiza pela adaptação entre a inovação e o sistema cultural de que passa a fazer parte. Nos últimos anos, os conceitos de inovação educacional e de reforma têm vindo a distanciar-se. Fala-se em inovação sempre que se pretende referir a mudança que tem origem nas escolas e é construída pelos professores sem obedecer a um planeamento central. Por seu turno, o conceito de reforma afirma-se como a introdução de mudanças prévias e centralmente planeadas que se pretendem aplicadas ao todo nacional.

De acordo com Messina (2001), a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional desde os anos setenta e é utilizada para aperfeiçoar o estado das coisas. Desde então o conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente. Enquanto nos anos sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adoptassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos noventa, os trabalhos sobre o tema destacam o carácter auto gerado e diverso da inovação. Desta forma, a inovação subentende uma sequência de intervenções, decisões e processos, intencionalmente aplicados com o intuito de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas que, seguindo uma linha inovadora, pretende inserir novos projectos, programas, materiais curriculares, estratégias de ensino/aprendizagem, modelos didácticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica das aulas (Sebarroja, 2001). Assim, a inovação educativa coopera com a renovação pedagógica, com a mudança e a melhoria.

2.1 Reforma e Inovação Educacional

Sendo o Sistema Educativo Português caracterizado por uma excessiva centralização e uniformização verificaram-se, no final da década de 80, algumas tendências no sentido da descentralização do ensino. De acordo com Nóvoa (1990), passou a ser essencial que todos os agentes educativos (professores, pais, alunos, auxiliares de acção educativa, etc.) pudessem expor

os seus projectos educativos e que vivessem a escola como um espaço de inovação e mudança.

Um dos grandes desafios da história da educação passa pelo modo de organização da escola no sentido de promover aprendizagens significativas a que todos os alunos têm acesso, fomentando uma escola de qualidade e democrática, de modo a que todos os alunos socialmente carenciados também aprendam (Gomes, 2005).

Com o desenvolvimento da democracia, os objectivos democráticos ganham dinamismo, dando lugar ao aparecimento de novos conhecimentos na educação, passando o aluno para o centro das atenções, o que favorece o seu reconhecimento como sujeito da sua própria aprendizagem (Delgado & Martins, 2001). É preocupação da escola, para além das questões da igualdade de oportunidades de acesso à educação para todos, o indivíduo enquanto realidade concreta inserido na sociedade.

Assim, a mudança e inovação das escolas passam pela visão estratégica dos seus gestores que devem coordenar a acção educativa de forma a cumprirem o seu projecto educativo. De acordo com Barroso (2003a):

(...) o grande desafio que se coloca aos responsáveis pelo governo da escola consiste no reforço da dimensão político-social da sua acção. Isto significa que eles devem possuir não só competências no domínio da educação, da pedagogia e de gestão, mas também de liderança e sentido de serviço público” (p. 3).

O êxito da actividade de uma organização escolar é resultado da combinação entre a estrutura formal e as interacções que se originam no seu seio, principalmente entre grupos com interesses divergentes (Nóvoa, 1996).

Atendendo às constantes mudanças sociais, económicas e políticas ocorridas no mundo, a sociedade requer uma escola atenda às exigências impostas pela evolução e desenvolvimento constante. A educação sofre mudanças que se relacionam com momentos históricos. Sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas nas suas bases sociais e tecnológicas são exigidas às escolas novas competências, para que o papel da escola responda melhor aos interesses da sociedade actual, adoptando características de uma instituição que acompanha as exigências geradas por

esses factores. Portanto, a gestão escolar deve empenhar-se em reestruturar a escola, uma vez que as aprendizagens e os conhecimentos se adquirem noutras vivências para além desta (Penin & Vieira, 2002). Deste modo, a reforma em inovação pode distinguir-se pelo seu grau de amplitude e profundidade de mudança. Embora as reformas conduzam a mudanças formais originadas por políticas governamentais planificadas a nível central e exterior à escola, a inovação produz também uma mudança de carácter singular e qualitativa das práticas educativas a um nível micro (escolas, grupos, movimentos). Assim, revestindo-se a inovação de mecanismos e processos, procura produzir e proporcionar mudanças nas práticas educativas em vigor (González & Escudeiro, 1997, citado por Bolivar, 2003).

A inovação é vista como uma forma de ser e estar na educação que necessita de uma acção persistente e motivadora, requerendo tempo e esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos intervenientes no processo. Sendo uma actividade do ser humano integra-se num projecto de acção colectiva, o que torna indispensável a participação de todos os sujeitos, de forma activa e reflexiva, integrada num processo de colaboração colegial, verdadeiro e empreendedor (Nóvoa, 1996). Na mesma linha de pensamento, Leite (2005) refere que a inovação não se faz por decreto, sendo fundamental que todos os actores educativos se assumam como agentes do processo. A autora reforça que a enunciação do princípio de igualdade de acesso e de sucesso na educação não é suficiente para que ela ocorra; é importante a participação activa de toda a comunidade educativa para que se efective a mudança. Outros autores identificam quatro fases na evolução da mudança educacional, a primeira identifica-se com os anos 60, na qual a mudança se caracterizava pela ênfase na adopção de matérias curriculares e a segunda decorre até finais dos anos de 70, quando se dá a constatação do fracasso na implementação das iniciativas de inovação do período anterior. Numa terceira fase, de 1977 a 1985, vive-se um período marcado pelo êxito no projecto e na realização das mudanças educativas, na qual é feita uma recolha e análise de experiências negativas das etapas anteriores, ao mesmo tempo que se prossegue na pesquisa sobre escolas eficientes e principais factores responsáveis pela qualidade de ensino, assim como a importância da gestão

das escolas. A última fase compreendida entre 1985 até o início dos anos de 1990 foi caracterizada por um maior conhecimento das reformas estruturais tendo em conta as inovações parciais e limitadas verificadas em pequena escala. A intensificação da mudança passa por uma maior precisão dos currículos e pela reestruturação na liderança pedagógica que inclui uma nova ostentação do papel do professor, bem como pela gestão e tempo destinado à construção de uma nova cultura de colaboração na escola (Fullan, 1991 citado por Marchesi & Martín, 2003).

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), para se poder falar em inovação é necessário que as escolas reúnam três requisitos fundamentais: (1) Novos recursos instrutivos ou materiais curriculares (conteúdos, recursos materiais...); (2) o contrato de autonomia surge como instrumento eficaz na gestão da autonomia profissional dos professores, pois é visto como uma forma de promover a descentralização da gestão, no entanto apresenta-se acompanhado da lógica de avaliação e regulação externa) Novas práticas ou acções por parte dos actores envolvidos, onde podem constar estratégias de ensino, mudanças organizativas no contexto escolar ou nas funções dos vários intervenientes; (3) Mudança nas convicções e princípios, o que implica um conhecimento e uma interiorização dos pressupostos do que é inovar. Tendo em conta que estes requisitos se relacionam entre si, é necessário introduzir novas práticas educativas, com o objectivo de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Assim, o caminho da inovação passa pelo papel desempenhado por cada professor a nível do projecto educativo, pensando e agindo de forma globalmente generalizada à escala do estabelecimento de ensino, de modo a favorecer a produção de mudanças com significado organizacional (Canário, 1992).

Uma escola inovadora com predisposição para a mudança passa pela integração de determinados conceitos como, democracia participativa, participação, descentralização, autonomia da escola, pedagogia da autonomia, entre outros (Freire, 1996). O mesmo autor destaca o diálogo e a discussão entre os actores da organização escolar, como base necessária à partilha e construção colectiva de regras e de estruturas mais justas e democráticas no interior da própria escola. Desta forma, as reformas desencadeiam-se

conduzidas de novos desafios de forma que a organização e gestão da escola dependem do perfil inovador dos seus gestores, de modo a fomentarem a utilização de novas práticas na procura de mudanças e inovações constantes (Casassus, 2002, citado por Schultz, 2009). Desta forma, na década de 90 a procura da estabilidade educativa focalizou-se na aplicação do repertório de reformas que tinham sido aplicadas em Inglaterra nos finais de 80. No entanto, esta procura de estabilidade viu-se confrontada com mudanças constantes devido às expectativas de aumento de desempenho dos alunos para além da capacidade do sistema para transmitir os conhecimentos. A pressão externa é muitas das vezes a causa de muitas mudanças na educação que nem sempre são convenientes, nem levam a qualquer melhoria significativa. Assim, muitas das mudanças impostas externamente não deveriam ser implementadas ou pelo menos deveriam adaptar-se aos objectivos da própria escola, pois mudança nem sempre é sinónimo de melhoria (Ainscow, Hopkins, Soutworth, & West, 2001).

Os mesmos autores expõem que as reformas educativas não devem centrar-se exclusivamente no rendimento escolar dos alunos, mas também na capacidade das escolas para gerir a mudança. Definem esta temática como “*a mejora de la eficacia escolar*” (p. 13), pois consideram que a melhoria dos resultados dos alunos fortalece a capacidade da escola para gerir as reformas. Desta forma, apresentam propostas de como as escolas podem utilizar a dinâmica oferecida pelas reformas educativas para melhorar o seu desempenho, salientando formas de “*como ir creando las condiciones necesarias para mejorar la eficacia escolar*” (Ainscow, Hopkins, Soutworth, & West, 2001, p. 13).

O *School Improvement* é um modelo de melhoria da escola, cujo principal objectivo é fortalecer a capacidade da escola para proporcionar uma educação de qualidade para todos, com base nas boas práticas. Esta abordagem tem por base um conjunto consistente de princípios que, embora não tenham necessariamente de estar todos presentes, em todas as situações de *School Improvement*, são considerados fontes impulsoras da mudança (Ainscow et al., 2001). São eles: (a) os focos de realização, evidenciados na promoção das aprendizagens dos estudantes e melhoria, mais do que nos

resultados de exames e testes; (b) a convicção na ambição, proporcionando aos envolvidos no processo de mudança a aquisição de habilidades de aprendizagem e disposição para a mudança, que aumentarão os níveis de expectativa e confiança da comunidade educativa; (c) pesquisa baseada em teorias ricas, são utilizadas estratégias baseadas em programas e elementos de programas que têm taxas de eficácia definidas, que investigam a sua própria eficiência e se ligam e baseiam noutros campos de conhecimento e noutras disciplinas; (d) os contextos específicos, em que são tidas em conta as particularidades da escola em questão e delineadas estratégias com base na análise das especificidades do contexto; (e) as capacidades por natureza, ambicionando criar condições organizacionais para suportar a continuidade da melhoria; (f) o inquérito conduzido, valorizando a reflexão-em-acção como um processo integral e essencial da sustentabilidade do processo; (g) a aplicação orientada, focalizando a qualidade das práticas na sala de aula e na aprendizagem dos alunos; (h) a estratégia de intervenção, orientados para a melhoria da situação inicial, na escola ou no sistema, adoptando uma visão de médio prazo da gestão da mudança, planificando e estabelecendo prioridades de acordo com esse objectivo; (i) o suporte externo, atendendo à necessidade de formação de parcerias à volta da escola que suportem e criem redes de trabalho de divulgação e suporte das boas práticas; (j) a realidade sistémica, que se traduz na necessidade de aceitar a realidade de um contexto de políticas centralizadas, verificando, no entanto, a necessidade de adaptação às mudanças externas, de acordo com os seus propósitos internos, explorando a criatividade e as sinergias existentes no sistema.

O *School Improvement* pode ser entendido como uma abordagem à mudança educacional, que passou por três eras. Embora as primeiras abordagens sejam ligadas a Kurt Lewin, foi no final da década de 1970 e no início dos anos 80 que tomou a forma de abordagem prática para a mudança educacional. Assim, as primeiras iniciativas do *School Improvement* foram realizadas ao acaso, enfatizando as estratégias individuais, como a mudança organizacional, a auto-avaliação da escola, o papel da liderança e de apoio externo. Estas iniciativas, ligadas à aprendizagem dos alunos, revelaram-se segmentadas na sua concepção e aplicação, com impacto reduzido nas

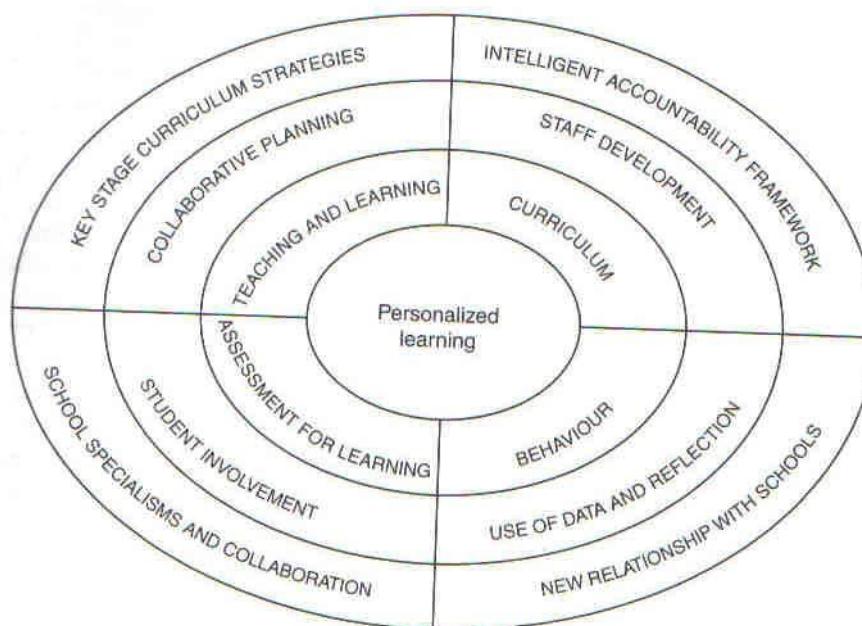
práticas de sala de aula. Como consequência, não corresponderam aos critérios estabelecidos pelo movimento do autêntico *School Improvement* (Hopkins, 2008).

A segunda era do *School Improvement*, de acordo com os seus princípios, surgiu no início dos anos 90. O avanço verificado resultou da fusão das duas tradições: a da investigação sobre *School Effectiveness* e a da prática do *School Improvement*. Estas duas tradições disponibilizaram aos profissionais instrumentos a serem directamente aplicáveis e úteis no contexto da nova política, favorecendo uma metodologia que enfatiza a aprendizagem do aluno. A tradição do *School Improvement* colocou à disposição das escolas linhas orientadoras e poderosas estratégias de implementação para levar à mudança educacional na sala de aula. O sucesso a nível local foi o resultado de uma liderança forte e uma série de acasos, o que nem na primeira nem na segunda era do *School Improvement* teve impacto sobre o nível de aprendizagem dos alunos. Desta forma, os sistemas educacionais precisaram não só de consolidar o que aprenderam, mas também de avançar para uma terceira era que incorpora plenamente os princípios do autêntico *School Improvement*. Este coloca a ênfase no processo de ensino-aprendizagem e no aumento dos resultados através: (a) da selecção de prioridades e da motivação, (b) da construção de um sentimento de colaboração e do desenvolvimento da liderança, (c) do compromisso com outras escolas e com a comunidade e (d) da criação de tempo para a partilha de boas práticas (Hopkins, 2008).

Actualmente já se fala numa quarta vaga que se caracteriza pelo esforço de aprender com boas práticas do passado, como é exemplo o caso da Finlândia pelo seu alto desempenho no presente (Robert, 2010) e encaminhamento para um compromisso com metas mais inovadoras e inclusivas para o futuro, procurando atingir números bastante elevados de profissionalismo e coerência (Fullan, 2009). Desta forma, o *School Improvement* defende que a melhoria da escola só será alcançada se afectar todo o sistema e nunca só uma parte, contudo o centro da melhoria deve ter sempre em consideração o professor na sua relação com os estudantes, pois é

através do professor que se concretiza a melhoria na aprendizagem dos alunos.

De acordo com esta descrição, Hopkins propôs o seguinte modelo integrador do *School Improvement*:



Fonte: Hopkins (2008, p. 12)

Figura 1 - Modelo integrador do *School Improvement*

No centro deste modelo surge a aprendizagem personalizada, cujo objectivo da escola é conseguir que todos os alunos atinjam o seu potencial e aumentem os seus resultados escolares e capacidade de aprendizagem. No anel seguinte, emergem as estratégias de ensino-aprendizagem; organização dos conteúdos curriculares; gestão do comportamento na aprendizagem e avaliação da aprendizagem, que são os ingredientes essenciais para uma prática eficiente na sala de aula, necessária à aprendizagem personalizada. Esta prática ocorre em escolas que possuam uma elevada capacidade de organização do processo de ensino-aprendizagem, ao nível dos factores que aparecem no terceiro anel: planificação partilhada; desenvolvimento do pessoal implicado na melhoria da prática de sala de aula; a recolha e utilização frequente de dados; o questionamento e a reflexão, bem como o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem. Este trabalho tem lugar numa agenda

de reforma educativa centralizada, correspondente ao último anel, o estabelecimento de estratégias curriculares adequadas a cada nível de aprendizagem, *Intelligent Accountability Framework*, estabelecimento de novas relações entre escolas, *School Specialism* e colaboração. Como alerta Hopkins (2008), este modelo só funcionará se todos os anéis avançarem na mesma direcção.

Assim, Hopkins (2002) iniciou o movimento do *School Improvement*, colocando em prática o seu Programa Improving the Quality of Education for All (IQEA), em colaboração com centenas de escolas. Sendo propósito do IQEA melhorar os resultados dos alunos, incidindo no processo de ensino-aprendizagem e fortalecendo a capacidade da escola em gerir a mudança (Hopkins, 2008). De acordo com o mesmo autor, o programa de implementação do IQEA reflecte muitos dos princípios do *School Improvement* e destina-se a assegurar as condições necessárias para o sucesso, enfatizando que a massa crítica de professores seja activamente envolvida no trabalho, e que seja disponibilizado tempo suficiente na sala de aula e em actividades de desenvolvimento pessoal. No desenvolvimento deste projecto, a equipa IQEA coordena as modalidades de apoio, oferece treino para a escola, aos coordenadores e representantes, faz visitas regulares à escola, contribui para a formação do pessoal, fornece materiais de desenvolvimento pessoal e monitoriza a implementação do projecto em cada escola. São produzidos manuais e vídeos para apoiar o trabalho de desenvolvimento do pessoal, que incluem exercícios de formação e materiais de apoio.

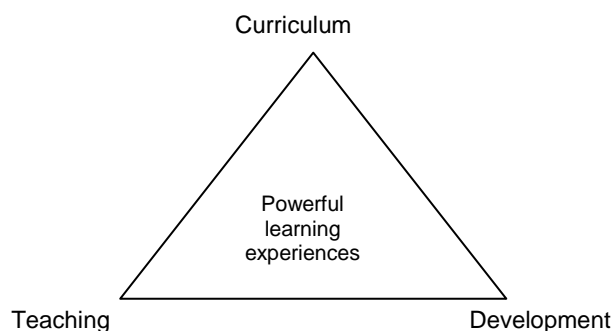
Desta forma, o programa IQEA baseia-se em cinco princípios fundamentais:

1. É um processo focalizado em melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos;
2. Engloba todos os membros da comunidade escolar;
3. A escola encara as pressões externas de mudança como importantes oportunidades de mudança para garantir as prioridades internas;
4. Tenta desenvolver condições que encorajam a colaboração e levam ao empoderamento dos indivíduos ou grupos;

- Promove o questionamento/investigação, a monitorização e a avaliação da qualidade como uma responsabilidade partilhada de todos os membros da equipa.

Segundo os mesmos autores, estes princípios foram pensados com o propósito de moldar a reflexão e a actuação dos professores nos seus esforços em aumentar a eficácia escolar. Acreditam que estes princípios geram sinergias de forma que o seu todo é muito mais que a soma das partes, pois descrevem o global em vez de ditarem os passos a seguir.

Hopkins (2005) defende a integração de três pontos que considera fundamentais no processo de ensino e aprendizagem: (1) o modo como os indivíduos se desenvolvem e crescem; (2) a forma como são ensinados; e (3) aquilo que lhes ensinam. Sustenta que ensinar é muito mais do que apresentar material, trata-se de introduzir os conteúdos do currículo através de estratégias adequadas. A relação dos três pontos acima mencionados é expressa, pelo autor, através de um triângulo tal como se pode observar na figura apresentada:



Fonte: Hopkins (2005, p. 74)

Figura 2 - Ênfase no processo ensino-aprendizagem

De acordo com a Figura 2, modelos de ensino e de currículo bem desenvolvidos, geram elevados níveis de aprendizagem; padrões de ensino e de currículo mais eficazes levam os alunos a construir conhecimento, desenvolvendo capacidades próprias de ensino e trabalho; modelos de currículo e ensino mais eficazes aumentam as capacidades de aprendizagem de todos os alunos, reduzindo os efeitos do género, estatuto sócio-económico, *background* linguístico e estilos de aprendizagem. Assim, no centro do

processo de aprendizagem encontra-se o relacionamento de ensino com a relação professor/aluno. O movimento *School Improvement* anseia por uma escola para todos, sendo esta para os alunos, pelos alunos e com os alunos. Visa melhorar com novas estratégias, capacitando a escola de respostas para as mudanças (Hopkins, 2005).

Em síntese, o processo de mudança exige o estabelecimento de condições para melhorias contínuas, no sentido de preservar e conquistar barreiras de reforma inevitáveis. Não esquecendo nunca que a mudança assenta num processo de inovação e não apenas em inovação (Fullan e Hargreaves, 2001). Todas as mudanças na educação pressupõem a realização de reformas, no entanto e apesar das sucessivas Reformas Educativas, que têm caracterizado as últimas décadas no nosso país, verifica-se a persistência de disparidades sociais, económicas e regionais que se repercutem no sucesso escolar dos alunos. A ineficácia que tem marcado a história educativa é, em termos estruturais, provocada por um desajuste entre os objectivos promulgados nas concepções e políticas enunciadas e os resultados limitados e por vezes contraditórios, obtidos na sua aplicação (Fernandes, 1991).

2.2 Resistências à mudança e inovação

De acordo com Miles (1994), todo e qualquer sistema, incluindo o do ensino, tem dificuldades em renovar-se pois a parte mais importante da energia disponível é gasta em operações de rotina e de manutenção das relações dentro do sistema. Desta forma, a energia possível para o diagnóstico, planeamento, inovação, modificações ponderadas e crescimento é muitas vezes reduzida. O mesmo autor defende que, devido ao excesso de burocracia organizacional e centralização na tomada de decisões, a mesma estrutura do próprio sistema pode levar a criar resistências à inovação. Estes excessos resultam da importância exagerada dada à obediência, à norma e regulamentos, em que o centralismo administrativo reduz a autonomia das instituições educativas e a capacidade destas em resolver, de forma criativa, os problemas com que se deparam. Por seu lado, uma organização descentralizada leva à criação de variados centros de decisão, em que todos

os grupos colocam à prova imaginação e invenção, descobrindo ideias e soluções novas. Desta forma, para Miles (1994), o ideal será a combinação de um regime centralizado e de um regime descentralizado. Também Fullan (1993) entende que “nem a centralização nem a descentralização funcionam bem só por si sós, são necessárias estratégias, quer no sentido descendente quer ascendente” (p.37).

Hargreaves (1998) defende que o problema fundamental da mudança na educação se prende por um lado com um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno caracterizado pela mudança rápida e, por outro lado, com um sistema escolar moderno e monolítico assente em estruturas fechadas e inflexíveis. Refere ainda que, à medida que as pressões pós-modernidade se vão sentindo, o papel do professor expande-se e surgem novos problemas e exigências. No entanto, cada vez mais, a sociedade exige que os professores mudem.

A competitividade global leva a que os sistemas escolares e professores sejam pressionados na realização de funções respeitantes à reforma económica, de modo a melhor preparar gerações futuras, para as exigências das economias adversárias. Em alguns outros locais espera-se que os professores ajudem a reconstruir culturas e identidades nacionais, pois a necessidade da mudança educativa é generalizada, no entanto, para o seu sucesso é indubitável a necessidade do envolvimento dos docentes no processo de mudança (Hargreaves, 1998).

De acordo com o mesmo autor, os desafios que as escolas e os professores enfrentam nas mudanças na educação já não se limitam estritamente ao ensino. Estes actores são cada vez mais forçados a responder a exigências de um mundo pós-moderno cada vez mais complexo e desajustado. Os sistemas escolares modernos surgiram equiparados a sistemas fabris de educação em massa, criados para responder às necessidades da indústria. O trabalho dos professores tem vindo a ser mensurável num processo imposto e cada vez mais desordenado.

Levar a cabo um processo de mudanças é difícil. Muitas vezes ao iniciar um processo de mudança os meios confundem-se com os fins, e as razões que levaram a este processo são negligenciadas ou esquecidas. Relativamente a

esta matéria, Carvalho e Peixoto (2000) referem: “Sabemos quanto a perspectiva de mudança, por vezes assusta e inibe mas, o grande desafio coloca-se à imaginação, de forma a criar respostas, inovando, permanentemente, adequando respostas a novas situações” (p. 31). Também a falta de hábito de cooperação entre professores, a desarticulação entre os órgãos internos de gestão das próprias escolas, as resistências pessoais dos professores e as diferentes interpretações e vivências da sua identidade profissional, têm-se revelado grandes obstáculos à efectivação da mudança nas escolas (Morgado, 2003).

No entanto, não podemos esquecer os muitos factores de insatisfação que acabam por confinar a pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006). Esta autora salienta alguns exemplos como a competitividade, o individualismo, a eficácia, a normalização, a resignação, a obediência à autoridade, as políticas educativas centralizadoras, os manuais normalizadores de aprendizagem, os exames externos, a divisão do tempo de aprendizagem, o número de alunos por turma e de turmas por professor, a falta de recursos e espaços educativos. Da mesma forma que por mais excelentes que sejam as propostas de mudança e melhoramento, nada representam se os professores não as transformarem numa prática profissional efectiva, colocando-as em prática em sala de aula (Fullan & Hargreaves, 2000). Pois também o professor pode apresentar constrangimentos de várias ordens: formação quer inicial quer contínua não reflexiva; possuírem uma visão da educação como reprodução; usarem práticas de ensino baseadas na autoridade conhecimento; terem uma atitude conformista, de impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço e isolamento. Por vezes, também a vulnerabilidade pode ser um constrangimento, uma vez que resulta do facto dos professores se sentirem impotentes em relação ao controlo das condições de trabalho que consideram desejáveis (infra-estruturas, contrato, relacionamentos profissionais, etc.), levando-os por vezes a graves perturbações emocionais (Nias, 1999, Van Den Berg, 2002, citados por Kelchtermans, 2009).

2.3 Factores de receptividade à mudança e inovação

À medida que avançam os estudos de investigação sobre inovação, formam-se consensos que destacam o carácter sistémico, integrado e algo cativante do fenómeno inovador. Cardoso (2003) “explica o carácter compreensivo da inovação, tendo por base o modelo holográfico” (p. 56), em que há uma inter-relação entre o todo e as partes, pelo que o todo só faz sentido se forem consideradas as partes e cada uma delas contiver o todo. Há uma dependência directa entre o sucesso, a inovação e as características organizacionais do contexto escolar, embora a escola seja detentora de uma identidade própria e muitíssimo complexa.

Segundo Correia (1994), a competência da organização para a inovação é indispensável, pois o “estabelecimento escolar” é parte integrante e interligada do problema da transformação do ensino e um local favorecido de acção e de interacção dos diferentes actores.

Em 1973, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) apresentou estudos de caso aplicados em seis escolas consideradas inovadoras. A comparação entre elas revelou que as escolas mais inovadoras são as que têm mais capacidades em resolver problemas e maior abertura com a comunidade.

É neste sentido que se desenvolve o *School Improvement*, defendendo que escolas bem-sucedidas são lugares dinâmicos com altas expectativas para todos, de forma que as melhorias efectivas devem ocorrer e ser construídas em torno de metas que os educadores, pais e outros membros da comunidade partilhem e se disponibilizem a apoiar. Considerando a escola o centro da mudança, Hopkins (1987; 1997) salienta que a melhoria da escola é uma mudança educativa que deve observar as reformas externas em formato adaptado às escolas, ao mesmo tempo que se deve abandonar a ideia de que a aula, por si só, deve ser o motor da mudança. Por outro lado, a melhoria da escola tem que ser um processo contínuo devidamente planificado e organizado e não uma acção do momento.

O contexto sociopolítico que hoje se vive, sobre a pressão exercida por todos os actores educativos, advém da necessidade de melhoria do sistema educativo e dos resultados dos alunos. Assim, a melhoria escolar é caracterizada pelo esforço constante para a mudança das condições de aprendizagem e outras condições internas, tendo como finalidade de encontrar formas eficazes para alcançar as metas educativas (Azevedo, 2006). A melhoria escolar passa pela capacidade das escolas incrementarem o desenvolvimento das competências dos alunos, melhorando os seus resultados, e ao mesmo tempo progredir ao nível do desenvolvimento da comunidade escolar. Assim, a maioria das formas de sucesso da melhoria escolar são caracterizadas por um conjunto relativamente coerente de valores e princípios (Hopkins, 2005), em que os actores educativos se envolvem eficazmente.

Desta forma, é indispensável uma gestão eficaz da mudança nas escolas, de forma a assegurar a colaboração do corpo docente, pois um corpo docente confiante será, certamente, empenhado e participativo na procura da inovação (Ainscow et al., 2001).

3. A Gestão da Escola e a Liderança na Perspectiva do *School Improvement*

A liderança constitui um dos temas centrais no estudo das organizações em geral e das instituições escolares em particular. Nas organizações educativas a liderança tem vindo a assumir um papel relevante e a ser apontada como uma das fontes de mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares, no sentido de as transformar em sistemas mais eficazes e aumentar os seus níveis de qualidade (Whitaker, 2000).

3.1 A visão estratégica da escola e a colaboração entre membros

Sendo a liderança considerada um processo orientado para a obtenção de objectivos, esta é tida como elemento fundamental na definição da gestão escolar, pois os “líderes bem sucedidos desenvolvem uma visão baseada nos seus valores pessoais e profissionais. Articulam a sua visão em cada oportunidade e influenciam os seus colaboradores e “stakeholders” para a partilharem. A filosofia, estruturas e actividades da escola são orientadas para a concretização desta visão partilhada” (Silva, 2007, p.4).

Investigações recentes sobre inovação e mudança educacional enfatizam a necessidade de uma liderança forte, facilitadora das mudanças das instituições educativas, pelo que a direcção da escola é considerada como fonte fundamental do processo de mudança (Bolívar, 2003). Uma liderança sustentada poderá contribuir para a mudança da cultura escolar, aperfeiçoando a capacidade individual e colectiva para a resolução de problemas. Assim, a liderança pressupõe a capacidade de impulsionar um grupo ou uma organização para produzir o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projecto partilhado, isto é, traduz a capacidade de influenciar o comportamento dos indivíduos com o intuito de atingir determinados objectivos (Silva, 2007). São, por isso, elementos fundamentais da liderança em qualquer organização, incluindo a escolar:

- A capacidade de dirigir e coordenar as actividades de um grupo em função da realização das metas antecipadamente fixadas;
- A competência para motivar os membros do grupo, de forma que sintam como seus os objectivos estabelecidos pelo grupo;
- A capacidade de representação dos objectivos do grupo quer no seu interior quer ao exterior.

De acordo com o mesmo autor, a liderança pretende “Melhorar qualitativamente a organização escolar, a qualidade do ensino e a dos serviços prestados à comunidade. Em Portugal a missão estruturante é definida pelo próprio Estado, trate-se de escolas públicas ou privadas, mas resta uma larga margem de manobra para a “interpretar” de forma peculiar e comprometer num

projecto próprio e partilhado o conjunto de actores que interagem em cada escola ou centro educativo” (Silva, 2007, p. 6).

Sendo as escolas organizações que se desenvolvem tendo em conta o meio ambiente em que estão inseridas, são compostas por diversos actores que constroem a sua história, utilizando a liderança como motor dessa construção histórica, social e cultural que se designa por centro educativo ou, em sentido mais amplo, por organização.

Múltiplas significações de liderança vão no sentido de que esta assenta num processo de influência social, através do qual uma pessoa ou grupo influencia outras pessoas ou grupos, tendo em vista a estruturação de actividades para atingir determinados objectivos comuns. Assim, alguns autores defendem a liderança partilhada como opção aos modelos tradicionais da liderança vertical (top-down), descrevendo-a como um processo individual ou colectivo (Harris, 2002; Leithwood, 2001; Yukl, 2002).

Hargreaves (1998) refere que no desenvolvimento de culturas colaborativas, a “visão” e a “definição da missão” da escola devem ser partilhadas pelas lideranças. É neste sentido que o autor, remetendo-nos para Fullan, sublinha que, “quando as visões educacionais se baseiam na perspectiva prévia e pessoal do líder, elas podem transformar-se não em visões que iluminam, mas em visões que cegam” (p. 263). Salienta ainda que, quando as “visões” se resumem à “visão do líder”, os professores deixam o trabalho colaborativo, reduzindo as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Nesta linha de pensamento, Fullan e Hargreaves (2001) indicam como condição necessária para o desenvolvimento de culturas colaborativas, um tipo específico de liderança, no qual a tomada de decisões é partilhada de forma colectiva. Salientam ainda que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil, que faz com que as actividades sejam significativas, para aqueles que nelas participam” (p. 93).

A prática pedagógica reflexiva impõe que os professores trabalhem de forma colaborativa, dinamizando e gerindo de forma integrada e partilhada os seus processos de actuação, convertendo-se em investigadores reflexivos da sua prática. Têm de se inserir numa escola, interagindo com todos os seus

intervenientes, para que esta se torne uma organização aprendente (Prates, Aranha & Loureiro, 2010). Desta forma, “A acção do professor-investigador deve ser uma acção dirigida para a obtenção de consenso sem coerção, para a compreensão mútua e livre acordo, através de processos de negociação (pessoal, interactiva e procedimental)” (Moreira, 2005, citado por Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 25).

Igualmente Silva (2007), citando Bush e Glover (2003), salienta a importância de visão estratégica na liderança, referindo-a como elemento básico de uma definição operacional de liderança escolar. Certo é que, nos trabalhos colaborativos a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas, ocupam uma posição fulcral na tomada de decisões colectivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presentes, pois os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente os problemas. Desta forma, desenvolvem uma confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa e assim, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos, com vista a obtenção de ajuda e de apoio.

Segundo Fullan e Hargreaves, (2001), citando Smith e Andrews (1989), a necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido constantemente reclamada. No entanto, não tem correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas. Assim, referem os autores que “o director que actua enquanto animal político no conselho escolar, que trabalha activamente para conquistar recursos e oportunidades relacionados com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes, pode dar um grande contributo às culturas colaborativas” (p. 155).

De acordo com Prates, Aranha e Loureiro (2010), os directores podem utilizar a planificação e a calendarização para facilitar o desenvolvimento e manutenção de culturas colaborativas, tornando desta forma a própria organização facilitadora de desenvolvimento dessas mesmas culturas. Outros autores (Harris & Yulk 2002; Leithwood, 2001) concebem a liderança como um processo individual ou colectivo, defendendo a liderança partilhada como

alternativa aos modelos tradicionais da liderança vertical “top-down”. Assim, Blase e Anderson (1995), referenciados por Day (2001), identificam três tipos de liderança: a normativo-instrumental, a facilitadora e a emancipadora que, segundo o mesmo autor, correspondem a três culturas de aprendizagem distintas: a aceitação, a cooperação e a colaboração.

Por seu lado, Bolívar (2003) propõe uma liderança transformadora como modelo de reestruturação da escola, salientando como principais características para o exercício da liderança: *os propósitos* (partilha de pontos de vista, consenso e expectativas); *as pessoas* (apoio individual, estímulo intelectual, modelo de exercício profissional); a estrutura (descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores); e *a cultura* (promoção de uma cultura própria de colaboração).

Ainda relativamente a este assunto, Silva (2000) refere poder afirmar-se que com o Projecto Educativo “é estabelecida uma liderança mais activa no contexto escolar capaz de incrementar os processos organizacionais na base dos valores consensualmente aprovados e capaz de mobilizar os diversos actores intra e extra-escolares em função de metas comuns e sob consideração da estratégia de desenvolvimento definida” (p. 227).

Schultz (2009), citando Casassus (2002), centra a sua investigação sobre a gestão escolar na acção humana, na interacção entre as pessoas, referindo que as pessoas devem desenvolver capacidades de articular os recursos disponíveis de forma a alcançar o que se deseja. Desta forma a autora defende que o processo educativo deve contemplar os sujeitos envolvidos na sua prática.

No que diz respeito à liderança e inovação, são consideradas mais inovadoras as escolas que apresentam maior competência na resolução de problemas, maior abertura com a comunidade e demonstram capacidades colectivas orientadas para a inovação (OCDE, 1973). São escolas onde os docentes se mostram cooperativos entre si, apresentam um alto grau de autonomia e os seus líderes desempenham um papel activo na procura de informação e novos conhecimentos referentes a actividades inovadoras. Estas escolas encaram os conflitos como promotores da mudança, um resultado inato de um sistema de inovação.

Fernandes (2000), citando Correia (1989), refere ser frequente a utilização indiscriminada dos conceitos de mudança, inovação, evolução e reforma, o que, possivelmente será uma das características mais importantes do actual discurso pedagógico. No entanto, tem sido assinalada diferenciação entre os referidos conceitos. Dito de outra forma, o conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, utilizando-se para referir as alterações fomentadas por agentes internos ou externos e concretizadas de forma progressiva. O conceito de inovação educativa utiliza-se para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores, será por isso, qualquer transformação intencional do sistema educativo ou seus subsistemas tendo em vista a sua evolução controlada ou a ultrapassagem de pontos críticos que foram detectados.

Cardoso (2003) refere que a liderança tem um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento do que pretende implementar e na forma de progressão do mesmo, quer pela forma de conseguir a adesão das pessoas a esse projecto inovador.

Na mesma linha de pensamento, Fullan (2009) defende que o conhecimento da mudança implica saber o tipo de líder que é melhor para “chefiar” uma mudança produtiva, reforçando que, para a liderança ser eficaz é necessário que abarque toda a organização. Desta forma, reforça a teoria por si defendida em 2001, onde salienta que alguns dos problemas que causam insatisfação na mudança e nas reformas educativas que se pretendem implementar, passam por diversos factores, enfatizando a necessidade imprescindível do trabalho em equipa na escola e reforçando a necessidade de maior envolvimento dos professores nas reformas educativas.

Desta forma é notória a necessidade de uma mudança na liderança das escolas. Este conceito está relacionado com a necessidade de se redefinirem responsabilidades, papéis e relações de poder entre alunos, professores e líderes das escolas. Em termos práticos, significa que o trabalho dos professores deixe de ser submetido a uma hierarquia burocrática sufocante, de imposições dirigidas do “topo para a base”, mas se caracterize por um fortalecimento profissional, através do qual os professores são apoiados e estimulados a um aperfeiçoamento contínuo. Para que a mudança educacional

se concretize, em larga escala, é necessária uma devolução do poder aos professores e às escolas (Hargreaves & Shirley, 2009).

Também do ponto de vista legislativo, o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) tem inerente um carácter de supervisão, associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, visando a mobilização de todos os seus profissionais, numa acção conjunta e de interacção activa ajustada à consecução dos objectivos da escola. A liderança partilhada é anotada como um dos factores essencial neste aspecto, pois tem a vantagem de poder resolver, individual e colectivamente, muitos problemas, que surgem a nível humano, cultural e/ou estrutural. Neste contexto, Alarcão e Tavares (2007), defendem um conceito de liderança associado ao diálogo; ao real acesso à informação; à importância concedida às pessoas e às iniciativas; à capacidade de saber o que se quer e conceber o que se deseja; ser capaz de criar condições que estimulem todos os membros a caminhar no sentido desejado e manter viva a motivação para continuar a reflectir sobre o modo como as nossas acções afectam o mundo que nos rodeia; ao equilíbrio pessoal e à pró-actividade; à aceitação do papel de liderança na mudança e inovação.

Desta forma, e de acordo com Fontoura (2006), genericamente os estudos pioneiros relativos à “eficácia das escolas” (schools effectiveness) assentam no paradigma processo-produto com o objectivo de identificar os efeitos da escola sobre os alunos. Pois, “a escola integra na sua missão a necessidade de desenvolver perfis de competência e integração no futuro, de inovação, de criatividade, de espírito de liderança e de autonomia” (Ramos, 2007, p. 193). O mesmo autor refere, ainda, que a promoção de uma nova atitude de abertura a novas culturas, contextos sociais, culturais e profissionais tem uma relação directa na investigação da mudança e inovação que se ambiciona efectivar e na procura da escola que se pretende criar.

Também Hopkins (2008) defende que a capacitação para uma liderança local implica o reequilíbrio para uma avaliação interna, um desenvolvimento mais profundo e alargado de comunidades de aprendizagem e uma maior capacitação das escolas para a liderança das aprendizagens.

A liderança constitui, assim, o elemento básico para que a escola possa construir o seu projecto e que possa administrar as suas carências financeiras com iniciativas próprias ou com o suporte da comunidade em que se localiza a escola.

Neste sentido, estes autores acreditam que um sistema de liderança partilhado irá proporcionar a energia e o dinamismo necessários para mudar o sistema de uma prescrição nacional para o profissionalismo.

Melhorar a educação passa por oferecer sistemas formativos de qualidade aos alunos, o que pressupõe a existência de mudança na escola (Carrasco & Torrecilla, 2011). Desta forma, todo e qualquer esforço de melhoria deve sustentar-se na escola como um todo, nos processos de ensino e aprendizagem, na sua estrutura e organização e, principalmente, na cultura escolar.

Assim, e progredindo no sentido da teoria defendida por Hopkins (2008), a liderança partilhada envolve todos os membros da escola: alunos, professores e administrativos. É um processo deliberadamente orientado para a melhoria. É uma abordagem orientada para os processos, parte dos resultados para acertar os conceitos, contrariamente às abordagens tradicionais que se focalizam nos conceitos assumindo que os resultados surgem como consequência destes. Isto é, na abordagem tradicional, os conceitos de liderança são um fim em si mesmos, uma construção teórica. Na liderança partilhada os conceitos são apenas instrumentais e, portanto, bastante flexíveis, pois o que interessa são os resultados das organizações e não a confirmação de modelos teóricos.

Hopkins (2008), afirmando que os líderes são aqueles a quem se associa maior actividade colaborativa, capazes de colocar em prática as suas experiências, conhecimentos e aptidões, salienta cinco características essenciais do sistema educativo:

- (1) Medir o seu sucesso partindo das aprendizagens dos alunos; Comprometer o pessoal na sua própria aprendizagem;
- (2) Envolver várias escolas no processo de melhoria de ensino, envolvendo-as na organização do ensino, da aprendizagem,

planeamento do currículo e da avaliação de forma a garantir aprendizagens mais significativas e personalizadas;

- (3) Liderar o trabalho em equipa através da actuação no contexto e na cultura da própria escola, empregando os recursos educativos de forma a ajudar a comunidade a evoluir na sua capacitação e aspirações;
- (4) Gerir estrategicamente o impacto da sala de aula, escola e sistema educativo de forma a promover a mudança.

O mesmo autor realça a importância de desenvolver um alto grau de clareza e coerência num ensino de qualidade, para criar regularidades das práticas que sustentam a melhoria e possibilitam a partilha de boas práticas e inovação, habilitando os alunos para se tornarem mais activos, desenvolvendo o pensamento e competências para assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Desenvolver as escolas enquanto comunidades de aprendizagens, leva-as a alargarem-se a redes de escolas colaborativas na construção da diversidade curricular. Desta forma, será dado um passo em frente para a edificação de um sistema educativo que apoie uma liderança mais ampla, com decisões efectivas que fomentem o desenvolvimento da gestão do ensino e da aprendizagem, partilhando inovações curriculares e comprometendo a comunidade e/ou parcerias no processo de mudança e desenvolvimento das escolas (Torrecilla, 2003).

A maioria dos esforços de melhoria da escola está relacionada com factores organizativos e inevitavelmente com os seus valores que podem funcionar como uma barreira aos objectivos da mudança. Assim, e tendo em conta o primeiro modelo de melhoria da escola definido por Hopkins (2000), onde prevê um conjunto de pressupostos em que se baseia o modelo de melhoria da escola, um dos pontos fulcrais do processo de mudança é a definição da área prioritária onde deve incidir a melhoria. Desta forma, traça uma dimensão estratégica que incide na junção de prioridades, estratégias e resultados.

De acordo com González (2010), haverá uma estratégia que promove a existência de relações efectivas entre todos os actores envolvidos no progresso

da escola. Estas conexões partem do trabalho com instituições de ensino que aplicam um conjunto de princípios orientadores da acção a desenvolver gerando mudanças positivas capazes de assegurar a melhoria sustentada. Os professores aprendem uns com os outros, reconhecem preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas, desenvolvendo, por isso, uma confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa e assim, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos, com vista à obtenção de ajuda e apoio.

Resulta desta prática o princípio da liderança partilhada, que corresponderá a um exercício de autonomia da comunidade orientado para a negociação colaborativa do sentido na construção das aprendizagens. Assim, uma liderança só será eficaz se for partilhada pelo director com todos os outros actores educativos, envolvendo o pessoal docente e não docente, alunos e comunidade em geral nas decisões e políticas escolares, num compromisso de planificação cooperativa e estratégias de coordenação dando ênfase aos benefícios de exploração e reflexão tendo em conta uma política para o desenvolvimento pessoal que se centre na sala de aula (Ainscow, 1998).

Como afirma Thurler (1994), uma liderança eficaz torna as escolas eficazes, tendo em conta que essa liderança se desenvolve no sentido da acção dos actores, sendo vivenciada através de interacções intensas entre os mesmos. Nesta perspectiva, a cultura da escola é vista como o resultado de acções desenvolvidas em comum, e da consciência de que numa escola, em conjunto, se consegue trabalhar muito para além de produzir resultados. Assim, e de acordo com a mesma autora, para aumentar a eficácia de uma escola, é necessário compreender e por vezes transformar a sua cultura.

3.2 A liderança estratégica do sistema

Como podemos estabelecer uma liderança multifacetada que produza efeitos de modo profundo e sustentado no sucesso dos alunos (académico, pessoal, social, comportamental e afectivo)?

No entender de Higham, Hopkins e Matthews (2009), é necessário pensar a escola e o sistema num sentido mais amplo. Trata-se de liderar não a

escola mas o próprio sistema – a *liderança do sistema* (“system leadership”) - um novo fenómeno e em franco crescimento na Educação. Este tipo de liderança vai além da escola única, pressupõe que os líderes/Directores das Escolas ou Agrupamentos de Escolas trabalham em conjunto e de modo directo para o sucesso dos alunos na sua própria instituição e nas outras instituições. Daí a relevância da inovação, das parcerias, do assumir riscos e gerir recursos de forma criativa, a fim de construir melhorias sustentadas na aprendizagem e do bem-estar.

No prefácio da obra colectiva intitulada “*System leadership in practice*”, Higham, Hopkins e Matthews (2009) apresentam uma nova perspectiva sobre a liderança da Escola, aqui defendida como liderança do sistema. O termo “*school leaders*” passa então a ser substituído por “*system leadership*”, sendo que esta mudança traduz uma nova perspectiva face às lideranças na Educação. Como referem os autores, em meados dos anos 90, deu-se em Inglaterra uma mudança drástica de atitudes e práticas, que se traduziu na passagem de uma concorrência voraz para uma atitude mais benigna orientada para a colaboração.

É neste sentido que se reclama poder para os profissionais da Educação. É também neste contexto que se situa a emergência da liderança do sistema, assente na ideia de colaboração.

3.2.1 A colaboração: os factores que suportam e criam obstáculos à inovação

Quais são os benefícios da colaboração? No entender dos autores supracitados, a colaboração contribui para: (a) as boas práticas, na medida em que há partilha de práticas efectivas e de “expertise”, partilha de problemas e procura conjunta de soluções; (b) desenvolvimento profissional, uma vez que fornece suporte mútuo e informado; (c) benefícios directos nos alunos, na medida em que permite uma escolha mais ampla do currículo e dos percursos de aprendizagem; (d) liderança estratégica local, uma vez que aumenta a equidade e reduz a polarização das escolas, aumentando o envolvimento comunitário e a sobrevivência das escolas rurais; (e) o aumento dos recursos,

desenvolvendo a eficiência e a economia de escala, assim como reduz os riscos face às incertezas da inovação e novas projectos.

Quais são os factores que contribuem para a colaboração efectiva? No entender de Higham, Hopkins e Matthews (2009), há factores que apoiam a colaboração efectiva, mas há também um conjunto de factores que criam obstáculos à colaboração.

Dentre os vários factores que apoiam a colaboração efectiva, destaca-se: (a) o “ethos” que nos remete para um conjunto de valores autênticos e compromisso com a inovação, a cooperação e a partilha; (b) a *liderança* – uma liderança comprometida, partilhada, onde se monitoriza e avalia o progresso; (c) as *actividades*, ou seja, o grau de consenso acerca dos métodos que conduzem ao sucesso, objectivos directamente ligados às necessidades específicas dos alunos, um foco em objectivos que não podem ser atingidos individualmente.

Mas, como referido anteriormente, há também obstáculos à colaboração sendo de salientar o facto de (a) a *liderança*, que foi anteriormente assinalado como factor que promove a colaboração, integrar também a lista de obstáculos. A liderança poderá tornar-se um obstáculo à colaboração em circunstâncias como: quando o líder não é reconhecido pelo “staff”, quando existe uma comunicação deficitária; quando se verifica falta de vontade em negociar posições. Para além da liderança, poderá ainda funcionar como obstáculo à colaboração (b) a ausência de *recursos* e (c) a *história* da própria instituição, baseada numa cultura de competição ou ainda as dificuldades em trabalhar com as velhas estruturas.

Resolver as tensões entre competição e cooperação, exige liderança de pessoas e organizações para além das fronteiras e culturas institucionais. Alargando a ideia de liderança para além da unidade insular de cada escola/Agrupamento de Escolas, a acção conjunta entre Escolas/Agrupamento de Escolas pode trazer mais possibilidades às crianças e jovens.

No entender dos autores, a ideia central da liderança do sistema justifica-se na medida em que trabalhando directamente em conjunto, os líderes locais podem efectivamente contribuir para uma maior equidade social. Encarando a colaboração com outras escolas e agências como vitais para

conseguir objectivos que de outro modo cada escola individualmente não conseguiria, os líderes do sistema podem criar soluções alternativas para um leque muito variado de desafios educacionais. E daí a relevância da liderança do sistema – um novo conceito no âmbito do *School Improvement*.

3.2.2 A emergência da liderança do sistema

No entender de Higham, Hopkins e Matthews (2009), em Inglaterra, duas ideias¹ contribuíram para o aparecimento de uma nova perspectiva acerca da liderança: (1) a agenda ligada ao *Every Child Matters* (ECM) e (2) a ênfase no “*New Relationship with Schools*” e o apoio directo ao “*School Improvement Partners*” (SIPs). Não sendo nem o objectivo nem o local para aprofundar aqui a reforma e inovação no sistema educativo inglês, vamos em seguida analisar as principais ideias que sustentam uma nova visão da liderança das escolas em particular e do sistema educativo em geral.

O que está subjacente ao novo conceito de *liderança do sistema* é a transformação do sistema, sendo que a transformação no entender de Higham, Hopkins e Matthews (2009, p. 128) deve ser vista como a mudança completa da aparência ou do carácter de alguém ou alguma coisa, no sentido de serem melhorados. Ao fazer a evolução da liderança do sistema em Inglaterra, os autores supracitados situam aquilo que designamos por “movimento” em meados dos anos 80, em que se deu a passagem da escolaridade como um 'jardim secreto' para níveis significativamente maiores de responsabilidade e autonomia conduzindo a uma concorrência aberta.

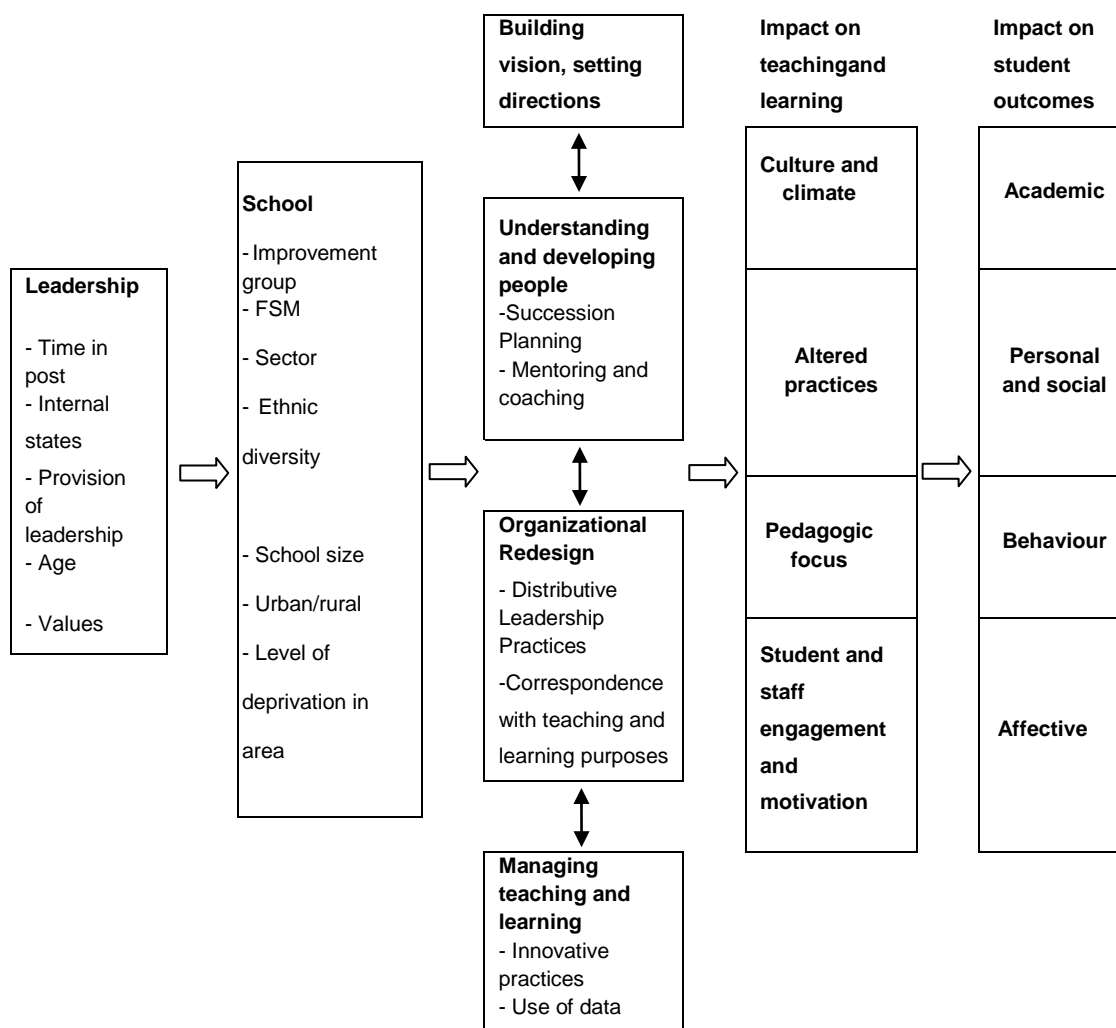
Formas sofisticadas de colaboração levaram à transformação do território da educação escolar, em benefício de elevados padrões de aprendizagem, bem-estar e realização escolar dos alunos. Foram os líderes das escolas que estiveram na vanguarda deste movimento. É nesta acumulação de acontecimentos que se começa a dar o movimento transformacional, onde as formas dominantes de controlo “top-down” começam a ser substituídas por formas horizontais de “accountability” e suporte.

¹ Muito embora esteja fora do âmbito deste trabalho aprofundar as ideias que levaram à reforma do sistema educativo em Inglaterra, sobre este assunto recomenda-se consultar Collarbone e West-Burnham (2008).

Esta mudança, que se começou a operar nas últimas décadas, é analisada por Higham, Hopkins e Matthews (2009) a partir dos seguintes parâmetros: (1) o primado da liderança; (2) a emergência da liderança do sistema; (3) a transferência de inovação; (4) a nova paisagem/território educacional; (5) as implicações políticas para a transformação educacional; (6) e o imperativo sistémico.

No que diz respeito ao primado da liderança, observa-se que esta é central para a escola e a transformação do sistema. O *ensino, a aprendizagem e o bem-estar* devem constituir o foco da reforma. A centralidade da liderança justifica-se na medida em que: (a) a liderança fornece as condições facilitadoras para transformação da escola, sendo que a liderança é um meio e não um fim em si mesmo; (b) as práticas da liderança aplicam-se a vários contextos e culturas, embora devam ser adaptadas às circunstâncias e focalizadas na criação de condições para a melhoria da *aprendizagem, bem-estar e realização*; (c) a liderança para ser efectiva deve ser distribuída dentro da escola, sendo que a *liderança distribuída e liderança do sistema* podem ser encaradas como faces da mesma moeda, aqui entendida a diferentes níveis - dentro da escola e inter-escolas; (d) há qualidades pessoais do líder, sendo que os líderes dos sistemas podem ser também líderes carismáticos, quando considerados individualmente.

Como se pode observar a partir da figura seguinte, a liderança remete-nos para um tempo e local específicos, envolve a construção da visão da escola e as directivas que aí se estabelecem têm impacto no ensino e aprendizagem (i.e., dentro da sala de aula) e nos resultados dos alunos.



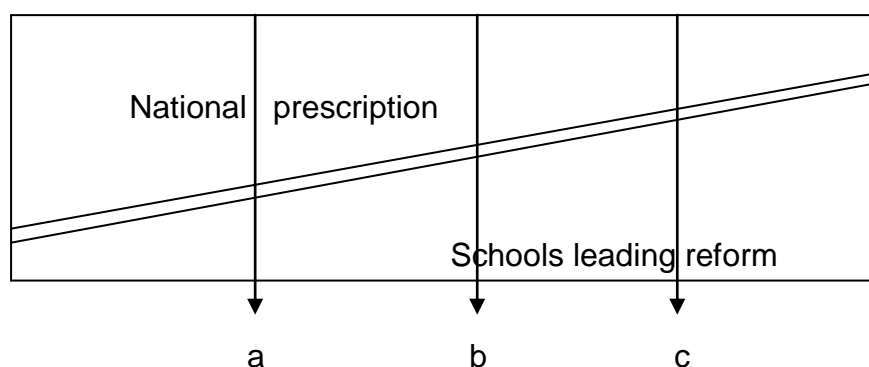
Fonte: Higham, Hopkins e Mathews (2009, p.132)

Figura 3 – Relação entre a eficácia da liderança os resultados dos alunos.

Outro aspecto que se destaca a partir da figura anterior é o compromisso do *School Improvement* com os resultados dos estudantes, que aqui não se limitam a um nível académico, mas reflecte-se também em termos pessoais e sociais, ao nível do comportamento e dos afectos. Através desta apresentação gráfica, os autores dão-nos outra imagem do próprio modelo do *School Improvement*, com um refinamento cada vez maior da ideia que sustenta o Programa IQEA – *Qualidade da educação para todos* (Hopkins, 2002), agora alargada à transformação do próprio sistema.

Relativamente à emergência da liderança do sistema, esta apresenta, como alertam Higham, Hopkins e Matthews (2009), uma mudança radical do “ethos” competitivo da década de 90 para um grau de altruísmo que esteve sempre latente na profissão. Sobre este assunto, os autores supra-citados

defendem que os estudos desenvolvidos pela equipa do *School Improvement* demonstram que os líderes das escolas, mais do que garantir o “status quo”, são efectivamente agentes de reforma e transformação. De acordo com a investigação produzida pela equipa é possível identificar diferentes tipos de líderes/escolas ou sistemas de liderança: (a) *orientada para a gestão do sistema* (“system managing”); (b) *orientada para o trabalho em parceria* (system patnership working”) e (c) orientada para a *liderança do sistema* (“system leading”). Estas três categorias de papéis (a que correspondem na figura as letras a, b, c) remetem-nos para diferentes fases do desenvolvimento da liderança das escolas, como se pode observar pela figura seguinte.



Fonte: Higham, Hopkins e Mathews (2009, p.134)

Figura 4 - Integração das funções de liderança no sistema

Dada a relevância da terceira categoria – a *liderança do sistema* (“system leading”), vamos aqui aprofundar as suas principais características. Este sistema de liderança pressupõe ter experiência, credibilidade e capacidade para liderar a mudança do sistema centrada-no-aluno (local) e em simultâneo sustentar a própria escola. Esta tarefa não pode nunca caber numa só pessoa. Antes pelo contrário, supõe que os responsáveis pelas escolas e os seus colegas façam uma liderança efectiva da sua e das outras escolas no sentido da transformação. O que significa que no futuro as escolas passariam a operar com estruturas de liderança simultaneamente distribuídas e unificadas, o que nos remete para a *criação de federações de escolas e redes*, fundamentalmente para responder aos desafios da melhoria, sustentabilidade, justiça social, desenvolvimento da liderança e planeamento da actividade. Esta

ideia da liderança do sistema, visa em última instância, garantir *elevada qualidade do ensino, aprendizagem e cuidado* (“care”).

Quanto à transferência de inovação, no *School Improvement*, a transferência da inovação está implícita. Relativamente a este assunto, é possível identificar várias perspectivas, à semelhança do que acontece com a liderança. Dentre essas perspectivas, os autores destacam as ideias defendidas por David Hargreaves (2003) relativamente às redes em termos horizontais, ou seja, entre escolas. Nesta linha de pensamento, as *redes* surgem com as fundações ou os fundamentos para um sistema de educação inovador. Se atendermos ao anteriormente exposto, o futuro da liderança do sistema passará pela criação de redes e federações. A questão que se coloca é como efectuar este processo. Assente na ideia de “boas práticas” e nas soluções encontradas a nível local, é suposto que se faça a transferência de conhecimento adquirido na prática ao mesmo tempo que se fazem ajustamentos, pelo facto de se tratar de outro sistema de vida. Neste sentido, os problemas e soluções encontradas por cada escola, num formato de liderança distribuída e unificada, poderão possibilitar às escolas encontrar novas soluções para os problemas do quotidiano. A ideia das redes, claramente metáfora da era computacional, garante a circulação da informação mais em termos laterais do que verticais, ao mesmo tempo que possibilita fazer ajustamentos dentro daquilo que é específico do contexto. Portanto, a capacidade para transferir “*proven practice*” de uma escola para outra é uma componente chave da liderança do sistema.

Desenvolve-se, assim, o conceito de novo território educacional, tomando, os autores, em consideração o que acontece no sistema educativo inglês. E para os diferentes tipos de escolas, apresentam um conjunto de papéis diferenciados do sistema de liderança a um nível superior (“top”), em termos intermédios (“middle”) e na base (“bottom”). Simultaneamente, é apresentado um conjunto de estratégias-chave, responsivas ao contexto e necessidades, de acordo com os diferentes tipos de escola – Excelente, Bom, Suficiente e Inadequado. Pelo facto de esta secção estar centrada na análise concreta do sistema inglês e organismos que regulam a qualidade do sistema, não nos vamos alongar mais sobre este assunto, de outro modo seria

necessário estabelecer um paralelismo com o sistema português, o que sai fora do âmbito deste trabalho.

No que respeita às implicações políticas para a transformação educacional, afirmam Higham, Hopkins e Matthews (2009), que é claro que a prática da *liderança do sistema* traz novos desafios e papéis aos líderes e às escolas. No entanto, se os líderes das escolas na sua prática assumirem as responsabilidades por reformar o sistema, levanta-se a questão de saber, do ponto de vista do governo, o que pode significar esta liderança do sistema? Numa tentativa de resposta, os autores apresentam quatro sugestões, que pelo seu interesse passamos a descrever:

Sugestão 1: fornecer incentivos mais do que legislar;

Sugestão 2: colocar as agências [de avaliação, consultoria, outros] próximas das escolas;

Sugestão 3: usar a “independência” da escola de modo colaborativo para enfrentar o mau desempenho;

Sugestão 4: escutar mais as perspectivas dos profissionais de ponta (“leading professionals”).

Apesar destas sugestões, os autores reconhecem que o Estado continuará a desempenhar um papel relevante na Educação. No entanto, alertam para o facto de os estudos sobre liderança a nível internacional demonstrarem a importância sistémica da liderança da escola.

De referir ainda que, no que diz respeito ao imperativo sistémico, os autores remetem-nos para a reforma dos serviços públicos iniciada em Inglaterra em 1997. Significa isto que a liderança no sistema é uma ideia maior que se pode enquadrar no âmbito das políticas públicas, para aquilo que se considera ser os pilares do Estado. Neste contexto, os autores sublinham alguns aspectos que nos parecem fundamentais para compreender a relevância da liderança do sistema, nomeadamente: (1) a ênfase no *empowerment dos cidadãos* (“citizen empowerment”), o que significa que os serviços mais do que estarem orientados para as necessidades de quem os presta, se devem dirigir a quem os recebe; (2) o foco no *novo profissionalismo*

(“new professionalism”) assegura que a inovação, consistência, melhoria contínua e responsividade estão orientadas *a partir de dentro* (“from within”) dos próprios serviços públicos; (3) a *liderança estratégica* decorre das interações e relações entre as ideias que emanam do governo central acerca da agenda no sentido mais amplo para reformar as políticas públicas e aquilo que é o sistema de liderança que decorre das prioridades de cada escola e das outras escolas ligadas em rede (a nível lateral/horizontal).

3.2.3 O futuro da liderança do sistema

Retomando as ideias anteriores, em termos de futuro pode-se afirmar que a *liderança do sistema* pode ser entendida como parte integrante de um movimento emergente mais amplo, focalizado por um lado em conseguir *elevados níveis de aprendizagem dos alunos* (tanto quanto possível individualmente considerados) e, por outro lado, contribuir para a *justiça social*. Como defendem Higham, Hopkins e Matthews (2009), estas ideias fazem parte integrante da agenda sistémica. E se nos questionarmos acerca do sentido do termo “sistema”, os autores remetem-nos não para quadros de referência teóricos sofisticados, mas antes para aquilo que é o seu próprio entendimento - o seu dicionário: «*Our dictionary defines the system as ‘a complex whole, a set of connected things or parts, organized bodies of material or immaterial things’*» (p. 145).

Como se pode observar a partir da definição anterior, há um conjunto de ideias que permitem de facto identificar o sistema como totalidade, complexa, organizada de coisas materiais e imateriais. Se a totalidade, a complexidade e organização são parte integrante das teorias de sistemas, de facto os autores colocam em destaque as “coisas imateriais” reenviando-nos para a importância da cultura, não só do passado mas também do futuro que estamos a construir.

Na sequência da revisão da literatura, e face aos objectivos estabelecidos, segue-se o Capítulo II sobre as opções metodológicas do estudo.

CAPÍTULO II – MÉTODO

A metodologia é a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenómenos que se pretendem estudar (Freixo, 2010). Assim, este capítulo é dedicado à conceptualização do estudo empírico, designadamente à descrição do método adoptado, os participantes, os procedimentos de recolha e constituição das amostras, bem como das fontes de informação utilizadas.

2.1 Participantes

Este estudo toma como referência a população de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Viana do Castelo. Deste Agrupamento foram seleccionados elementos dos cargos de decisão, elementos do pessoal docente e do pessoal não docente, tomando em consideração os seguintes critérios: (1) dimensão adequada ao tipo de estudo, como recomenda Mertens (2005); (2) e ausência de sobreposição nos diferentes subgrupos amostrais. Como se pode observar pelo quadro seguinte, os valores obtidos estão relativamente próximos dos estabelecidos.

QUADRO 1 - Distribuição da amostra relativamente ao Agrupamento de Escolas

	<i>Estabelecido</i>	<i>Obtido</i>
Cargos de decisão (N = 41)		
Director	1	1
Sub-Director	1	1
Adjuntos	3	3
Conselho Geral	10	6
Conselho Pedagógico	10	6
Docentes (N = 156)		
Educadores de Infância	10	8
1º Ciclo	10	7
2º Ciclo	10	9
3º Ciclo	10	9
Secundário	10	7
Pessoal Não Docente (N = 44)		
Assistentes Técnicos	9	8
Assistentes Operacionais	10	10
Totais	94	75

2.2 Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de medida ou técnicas de recolha de dados são os meios técnicos utilizados para registo das informações (Sousa, 2009). Assim, neste estudo, para além do pedido de colaboração institucional para a execução do estudo e consentimento informado, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados uma ficha sociodemográfica e a *Escala Sobre as Condições da Escola* (Hopkins, 2002), destinada a avaliar as condições da escola para a mudança (ver anexos).

A versão original da *Escala Sobre as Condições da Escola* é de origem inglesa e foi desenvolvida pela equipa do School Improvement no âmbito do Programa IQEA (Hopkins, 2000). Iniciámos o trabalho de tradução da mesma para português e a versão obtida foi revista por investigadores familiarizados com o quadro de referência teórico do *School Improvement*. Este procedimento visa analisar a validade de conteúdo da escala, como recomendam Almeida e Freire (2000).

Com o objectivo de proceder à análise qualitativa dos itens nomeadamente ao que se refere à sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objectivos procedeu-se ao método da *reflexão falada*, tal como recomendam especialistas na matéria (e.g., Almeida & Freire, 2000; Sampieri, Colado & Lucio, 2006). Este método consiste na aplicação individual da escala e no registo das verbalizações dos participantes que, uma vez instruídos para o efeito, devem comunicar as impressões relativas a cada item, assim como, a facilidade ou dificuldade que encontram.

Assim, procedeu-se à aplicação da versão provisória junto de indivíduos com características semelhantes aos futuros destinatários, tendo sido solicitada a adesão a este estudo junto de uma pequena amostra composta por elementos da Direcção, professores e pessoal não docente com características similares ao Agrupamento de Escolas onde vai decorrer o estudo. Com base nos resultados obtidos, procedeu-se a ligeiros ajustes em termos de vocabulário utilizado na redacção dos itens.

2.2.1 Ficha Sociodemográfica

Com o intuito de recolher informação sociodemográfica dos participantes foi construída no âmbito do presente estudo uma ficha sociodemográfica. Este instrumento incluiu questões relativas ao género, idade, habilitações académicas, entre outras.

2.2.2 Escala Sobre as Condições da Escola

Este tipo de instrumento permite recolher um grande número de respostas num curto espaço de tempo e é passível da aplicação de tratamento estatístico de modo simples. Não sendo o instrumento mais completo, permite uma panorâmica bastante fiável do universo estudado, uma vez que possibilita um melhor controlo dos enviesamentos (Freixo, 2010).

Assim, com a intenção de conhecer as condições da escola para a mudança, utilizou-se a referida escala de medida. É composta por 24 itens, agrupados em seis dimensões: (1) investigação/reflexão (e.g., *Nesta escola falamos sobre a qualidade do nosso ensino*); (2) planeamento (e.g., *Os nossos objectivos a longo prazo estão reflectidos nos documentos orientadores de acção*); (3) envolvimento (e.g., *Nesta escola perguntamos a opinião aos alunos antes de serem introduzidas mudanças importantes*); (4) desenvolvimento profissional (e.g., *A aprendizagem no âmbito da profissão é valorizada nesta escola*); (5) coordenação (e.g., *As pessoas que ocupam cargos de coordenação são competentes no trabalho com os colegas*); e (6) liderança (e.g., *Os professores e os outros elementos da escola têm uma visão clara para onde nos dirigimos*).

Trata-se de uma escala do tipo Likert de quatro pontos, sendo que 1 corresponde a *quase nunca*; 2 a *por vezes*, 3 a *bastantes vezes* e 4 a *quase sempre*.

2.3 Procedimentos de recolha de dados

Depois de obtida autorização da Direcção do Agrupamento de Escolas, procedeu-se à distribuição dos instrumentos de recolha de dados. Estes foram entregues pessoalmente ao Director do Agrupamento em envelopes com as instruções para preenchimento e identificação do grupo-alvo: cargos de decisão, docentes e não-docentes. A recolha de dados foi efectuada no mês de Janeiro de 2011. Dos 94 questionários distribuídos, registou-se um retorno de 75, ou seja, aproximadamente, 80%.

2.4 Estratégias de Análise dos Dados

A análise dos dados obtidos realizou-se com recurso ao programa de análise estatística SPSS versão 17.0. Numa primeira fase foi realizada uma análise descritiva em termos de medidas de tendência central (média e mediana) e dispersão (desvio-padrão, mínimo e máximo) dos resultados obtidos através da Escala das Condições da Escola de modo a poder compreender melhor as percepções dos participantes em relação aos aspectos por ele avaliados.

Posteriormente, numa outra fase, foi realizada estatística inferencial com o objectivo de determinar as diferenças entre os grupos analisados - Cargos de decisão, Pessoal docente e Pessoal não-docente. Dada a ausência de normalidade na distribuição dos dados obtidos pelos grupos analisados na maioria das variáveis e de homogeneidade das variâncias, foi utilizado o teste não paramétrico Kruskal-Wallis. No caso da existência de diferenças estatisticamente significativas, os grupos foram comparados através da aplicação de testes Mann-Whitney, procedendo-se ao ajustamento Bonferroni relativamente ao valor de p original. Com o intuito de determinar a significância estatística dos resultados, os valores de Z foram convertidos em valores r ($r = Z/\sqrt{N}$; Rosenthal, 1991; Field, 2005). O tamanho do efeito pode ser interpretado de acordo com as seguintes convenções: pequeno se $r = ,10$; moderado se $r = ,30$; e grande se $r = ,50$. O nível de significância utilizado foi de 5% sendo como tal considerados significativos os resultados inferiores ou iguais a 0,05.

**CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO
DE RESULTADO**

Neste capítulo proceder-se-á à caracterização dos participantes tendo em conta o cargo que desempenham, a idade, anos de serviço e anos de serviço no agrupamento em estudo. Serão ainda apresentados os resultados descritivos obtidos a nível das dimensões que compõem a Escala sobre as Condições da Escola para a mudança: Investigação/Reflexão, Planeamento, Envolvimento, Desenvolvimento Profissional, Coordenação e Liderança, bem como a análise de diferenças entre os grupos em estudo.

3.1 Caracterização dos participantes

Tendo em conta o número reduzido de inquiridos que compõem a gestão do agrupamento de escolas em estudo, decidiu-se agrupar esses elementos num só grupo que designamos por Cargos de decisão. Assim, o grupo *Cargos de decisão* referenciado na análise de dados é constituído por cinco elementos da Direcção, seis do Conselho Geral e seis do Conselho Pedagógico.

O Quadro 2 apresenta as características pessoais e profissionais dos participantes no presente estudo, em função do cargo que desempenham no Agrupamento de escolas.

QUADRO 2 - Características pessoais e profissionais em função do cargo desempenhado no Agrupamento de escolas

	Cargos de decisão			Pessoal docente			Pessoal não docente		
	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>Min.-Max.</i>	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>Min.-Max.</i>	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>Min.-Max.</i>
Idade	17	47,24 (6,53)	35 – 57	38	43,97 (6,66)	30 – 55	18	41,61 (7,41)	30 - 53
Anos de serviço	16	24,56 (17,18)	13 – 37	39	20,05 (7,29)	4 – 35	17	16,35 (9,04)	2 - 35
Anos de serviço no agrupamento	17	11,76 (5,99)	2 – 20	38	7,97 (6,16)	1 – 19	18	12,17 (5,33)	2 - 20

Como é possível verificar no Quadro 2, é notória uma variabilidade ao nível da idade entre os participantes incluídos em cada grupo. No que respeita ao grupo Cargos de decisão, a idade varia entre 35 e 57 anos, sendo este o grupo que regista o valor médio mais elevado ($M = 47,24$; $DP = 6,53$). Quanto aos anos de serviço é também no grupo Cargos de decisão onde se observa o valor médio mais elevado ($M = 24,56$; $DP = 17,18$), tendo-se registado um mínimo de 13 anos e um máximo de 37. Quando nos referimos ao tempo de serviço no agrupamento em estudo, são os participantes do grupo Pessoal não Docente que regista mais anos de permanência no agrupamento ($M = 12,17$; $DP = 5,33$), seguido do grupo Cargos de Decisão ($M = 11,76$; $DP = 5,99$).

QUADRO 3 - Características sociodemográficas tendo em conta o género e habilitações académicas em função do cargo desempenhado

	Órgãos de decisão		Pessoal docente		Pessoal não docente		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Género								
Masculino	9	12	10	13,3	4	5,3	23	30,7
Feminino	8	10,7	30	40	14	18,7	52	69,3
Habilitação académica								
12º ano	0	0	0	0	13	17,3	13	17,3
Bacharelato	0	0	3	4,0	0	0	3	4,0
Licenciatura	16	21,3	31	41,3	5	6,7	52	69,3
Mestrado	1	1,3	6	8,0	0	0	7	9,3

Relativamente ao género, a maioria dos participantes são mulheres ($n = 52$), sendo que oito pertencem ao grupo Cargos de decisão, 30 pertencem ao grupo Pessoal Docente e 14 ao grupo do Pessoal não Docente, representando um total de 69,3% dos inquiridos.

A maioria da amostra é composta por licenciados, sendo que 17,35% da mesma apresenta como escolaridade o 12.º ano de escolaridade (participantes que fazem parte do grupo de Pessoal não Docente).

3.2 Caracterização das condições da escola

Em primeiro lugar apresentamos os resultados obtidos pelos participantes em cada uma das dimensões contempladas na Escala Sobre as Condições da Escola (Quadro 4), em função do cargo que desempenham no Agrupamento. Como é possível verificar no Quadro 4, os valores médios obtidos pelos participantes, independentemente do grupo a que pertencem, situam-se acima do ponto médio da escala ($> 2,5$). Estes resultados sugerem que a avaliação feita pelos participantes de todos os grupos a nível da Investigação/Reflexão (IR), Planeamento (PL), Envolvimento (ENV), Desenvolvimento Profissional (DP), Coordenação (CO) e Liderança (LI) desenvolvida na sua escola se apresenta positiva e satisfatória.

Ainda em relação às dimensões contempladas na Escala Sobre as Condições da Escola é possível verificar no Quadro 4 que:

- No grupo Cargos de decisão, a Coordenação é o aspecto considerado mais positivo ($M = 3,51$, $DP = 0,44$), sendo a Investigação/Reflexão percebida como a dimensão menos positiva ($M = 3,35$, $DP = 0,45$).
- O grupo do Pessoal Docente também considera mais positiva a Coordenação ($M = 3,50$, $DP = 0,55$), sendo o Envolvimento o aspecto percebido como menos positivo ($M = 2,82$, $DP = 0,58$).
- No grupo Pessoal não Docente, a Coordenação ($M = 3,44$, $DP = 0,49$) e também o Desenvolvimento Profissional ($M = 3,42$, $DP = 0,48$) são os aspectos percebidos como mais positivos, sendo a Investigação/reflexão o aspecto menos valorizado ($M = 3,33$, $DP = 0,50$).
- Em todas as dimensões contempladas, são os participantes do grupo Pessoal docente que obtêm valores médios mais baixos, excepto na dimensão Coordenação.

- São os participantes do grupo Cargos de decisão que obtêm valores médios mais altos na maioria das dimensões.
- Na amostra total, os indivíduos valorizam mais a Coordenação ($M = 3,49$, $DP = 0,51$) e consideram menos importante o Envolvimento ($M = 3,06$, $DP = 0,59$).

QUADRO 4 - Medidas de tendência central e de dispersão relativas às dimensões incluídas na *Escala Sobre as Condições da Escola* do total de participantes e em função do cargo desempenhado no Agrupamento de escolas

	Função											
	Cargo de decisão ($n = 17$)			Pessoal docente ($n = 40$)			Pessoal não docente ($n = 18$)			Total		
	M (DP)	Md	Min (Max)	M (DP)	Md	Min (Max)	M (DP)	Md	Min (Max)	M (DP)	Md	Min (Max)
IR	3,35 (0,45)	3,25	2,25 (4,00)	3,28 (0,42)	3,25	2,00 (4,00)	3,33 (0,50)	3,00	2,67 (4,00)	3,30 (0,44)	3,25	2,00 (4,00)
PI	3,47 (0,42)	3,50	2,50 (4,00)	3,42 (0,53)	3,50	2,00 (4,00)	3,69 (0,33)	3,25	3 (4,00)	3,50 (0,48)	3,50	2,00 (4,00)
ENV	3,35 (0,50)	3,50	2,00 (4,00)	2,82 (0,58)	2,75	1,75 (4,00)	3,31 (0,50)	3,25	2,50 (4,00)	3,06 (0,59)	3,00	1,75 (4,00)
DP	3,37 (0,32)	3,50	3,00 (4,00)	3,08 (0,57)	3,00	1,75 (4,00)	3,42 (0,48)	3,29	2,50 (4,00)	3,23 (0,52)	3,00	1,75 (4,00)
CO	3,51 (0,44)	3,75	2,25 (4,00)	3,50 (0,55)	3,62	2,00 (4,00)	3,44 (0,49)	3,33	2,75 (4,00)	3,49 (0,51)	4,00	2,00 (4,00)
LI	3,49 (0,41)	3,50	2,75 (4,00)	3,14 (0,52)	3,12	2,25 (4,00)	3,23 (0,46)	3,37	2,25 (4,00)	3,24 (0,50)	3,50	2,25 (4,00)

Com estes resultados é possível verificar igualmente que a nível da dimensão *Investigação/Reflexão* o item 1.3 (Os professores dedicam parte do seu tempo a rever as suas práticas de sala de aula) obteve os valores médios mais baixos e o item 1.4 (A escola tem mecanismos para proteger a

confidencialidade aquando da recolha de dados) os valores médios mais altos nos três grupos de participantes em estudo. Por sua vez, na dimensão *Planeamento* é no item 2.1 (Os nossos objectivos a longo prazo estão reflectidos nos documentos orientadores de acção) que tendencialmente os grupos Cargos de decisão e Pessoal docente obtêm os valores médios mais altos e no item 2.2 (Na nossa escola o processo de planeamento é considerado mais importante do que os documentos em si) valores médios mais baixos (cf. Anexo 1).

Após esta análise dos resultados descritivos obtidos ao nível das várias dimensões do instrumento utilizado, procurou-se verificar a significância das diferenças ao nível dos resultados entre os grupos em análise. Tal como referido anteriormente, utilizou-se para o efeito o teste não paramétrico Kruskal-Wallis (Quadro 5).

QUADRO 5 - Diferenças entre grupos a nível das dimensões incluídas na *Escala Sobre as Condições da Escola* (Teste Kruskal-Wallis)

	Função	n	Ordem média	H(2)	p
IR	Cargos de decisão	17	40,35	0,27	,872
	Pessoal docente	40	37,48		
	Pessoal não docente	18	36,94		
PL	Cargos de decisão	17	35,35	4,71	,095
	Pessoal docente	40	34,84		
	Pessoal não docente	18	47,53		
ENV	Cargos de decisão	17	49,41	14,712	,001**
	Pessoal docente	40	29,08		
	Pessoal não docente	18	47,06		
DP	Cargos de decisão	17	43,88	6,538	,038*
	Pessoal docente	40	32,08		
	Pessoal não docente	18	45,61		
CO	Cargos de decisão	17	37,21	0,381	,827
	Pessoal docente	40	39,34		
	Pessoal não docente	18	35,78		
LI	Cargos de decisão	17	48,71	6,161	,046*
	Pessoal docente	40	33,26		
	Pessoal não docente	18	38,42		

*p < ,05. ** p < ,001

Tal como se observa no Quadro 5, a análise através do teste Kruskal-Wallis permitiu identificar que os três grupos definidos em função do cargo desempenhado no Agrupamento de escolas apresentam diferenças estatisticamente significativas ao nível das seguintes dimensões: Envolvimento ($H(2) = 14,71, p < ,01$), Desenvolvimento Profissional ($H(2) = 6,54, p < ,05$) e Liderança ($H(2) = 6,16, p < ,05$).

Quanto à dimensão *Envolvimento* pode-se constatar que, de acordo com os testes Mann-Whitney com correcção Bonferroni, o grupo Pessoal docente apresenta resultados significativamente mais baixos em relação ao grupo Cargos de decisão ($U = 157,00, p = ,001, r = -,43$) e ao grupo Pessoal não docente ($U = 186,00, p = ,003, r = -,39$). Em ambos os casos, o tamanho do efeito é considerado moderado. Com efeito, quando analisamos os itens desta dimensão é possível verificar que os participantes do grupo Pessoal docente obtiveram valores médios abaixo de 3 em todos os itens (cf. Anexo 1).

Relativamente à dimensão *Desenvolvimento Profissional*, o teste Mann-Whitney com correcção Bonferroni não identificou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Por fim, considerando os resultados obtidos a nível da dimensão *Liderança* verificaram-se valores médios mais baixos no Grupo Pessoal docente, sendo que esses resultados se revelaram estatisticamente diferentes apenas em relação aos resultados obtidos pelo grupo Cargos de decisão ($U = 203,50, p = ,016, r = -,32$).

3.3 Discussão de Resultados

Tendo em conta os objectivos deste estudo e a população de referência, os resultados obtidos sugerem que a maioria dos participantes tem percepção de que o Agrupamento de Escolas tem condições adequadas a nível das práticas de Investigação e Reflexão, bem como de Planeamento.

Globalmente podemos verificar que todos os resultados médios obtidos se encontram acima do ponto mediano da escala utilizada, demonstrando que

no conjunto dos grupos os indivíduos tendem a avaliar positivamente as várias questões relacionadas com as condições da escola em termos de coordenação.

De uma forma geral, os inquiridos consideram mais importante os aspectos relacionados com o *Planeamento* e a *Coordenação* de actividades do que propriamente com o *Envolvimento* e a *Liderança*, aspectos que indicam como sendo os menos importantes.

Especificando estes resultados em função dos grupos inquiridos, observamos que o grupo Cargos de decisão apresenta resultados acima da média para as dimensões *Coordenação* e *Planeamento*, evidenciando desta forma uma aceitação positiva das condições apresentadas pelo Agrupamento de Escolas para a mudança. Podemos também verificar pelos resultados obtidos, que o mesmo grupo atribui menor importância a dimensão *Investigação/Reflexão*.

Assim, o grupo em referência, atribui à dimensão *Coordenação* um papel de maior relevância, considerando desenvolver esforços no sentido de fomentar o trabalho cooperativo. É evidenciado que, este grupo tem em consideração a opinião dos professores e outros agentes educativos na tomada de decisões, dando no entanto menos atenção à partilha de experiências sobre a melhoria das práticas em sala de aula. O grupo Cargos de decisão atribui, também, um papel relevante ao *Planeamento*, demonstrando terem presente que o processo de planificação é imprescindível para que o centro educativo progrida, e que para concretizar os objectivos delineados a longo prazo é importante a colaboração de todos os membros da comunidade escolar, indo ao encontro da teoria defendida por Ainscow, Hopkins, Soutworth e West (2001).

O *Envolvimento*, o *Desenvolvimento Profissional* e a *Liderança* são factores a que atribuem idêntica importância. Individualizando cada um destes itens, e no que se refere ao *Envolvimento*, a Direcção deste Agrupamento de Escolas reconhece a importância do trabalho em equipa, pois os resultados obtidos reflectem a existência de abertura à participação da sua comunidade educativa e outros parceiros nas propostas de mudança. No que concerne ao

Desenvolvimento Profissional, verificou-se haver organização no sentido de disponibilizar tempo para que o pessoal faça formação e actualize conhecimentos, traduzindo a sensibilidade da Direcção no sentido de que a aprendizagem profissional é imprescindível num processo de melhoria da eficácia da escola. A nível da *Liderança*, é evidente uma preocupação em estabelecer uma visão clara e conjunta dos objectivos da escola, pois é dada oportunidade a outros elementos da escola de assumir papéis de liderança.

Quanto ao grupo Pessoal docente verifica-se pelos resultados obtidos em cada uma das dimensões, que há uma percepção positiva das condições que a escola proporciona para a mudança. É de salientar o grau de importância mais elevado atribuído por este grupo à *Coordenação* e menor relevância aos aspectos relacionados com o *Envolvimento*.

Assim, este grupo reconhece ao Agrupamento condições para que a mudança se efective. Entende que a *Coordenação* é factor primordial na concretização da mudança educacional, considerando que a Direcção dialoga com todos os elementos da escola no sentido de informar acerca das decisões importantes antes de as implementar, evidenciando-se também a existência de divisão de tarefas a executar, levando a que todos os elementos desenvolvam trabalhos de responsabilidade incrementando, desta forma, o trabalho em equipa. Destacaram em segunda posição a *Liderança*, salientando que há boa orientação e organização no que concerne às prioridades de desenvolvimento da escola e que todos os elementos que a compõem sabem concretamente onde estão e para onde se dirigem, pois é-lhes dada a oportunidade de assumirem papéis de responsabilidade. Este grupo revela ainda hábitos de partilha de experiências acerca da melhoria das práticas em sala de aula. É considerado que os objectivos do Agrupamento estão definidos a longo prazo e reflectidos nos documentos orientadores de acção. Reforçando, desta forma, a percepção do grupo *Cargos de decisão* no que respeita à visão de que este Agrupamento tem presente a necessidade de planear a longo prazo. Não esquecendo que, um processo de mudança implica percorrer um caminho que passa por várias revisões e adequações na procura de práticas mais ajustadas à realização dos objectivos propostos. Verifica-se ainda que embora seja

valorizada a aprendizagem no âmbito da profissão docente e seja dado ênfase ao desenvolvimento profissional, este grupo de participantes revela que o Agrupamento está pouco organizado para disponibilizar tempo para que os docentes frequentem acções de formação no sentido de actualizarem conhecimentos e práticas. Este grupo evidencia, ainda, que neste Agrupamento de Escolas há mecanismos adequados para protecção da confidencialidade a nível de recolha de dados de investigação e reflexão, e que para além de abordarem a qualidade do ensino analisam as mudanças que vão introduzindo. Contrariamente ao grupo *Cargos de decisão*, o grupo *Pessoal docente* parece considerar que a comunidade escolar participa pouco quando se trata de decidir a introdução de novas mudanças, ressaltando que os parceiros externos à escola têm uma baixa participação no desenvolvimento dos processos de mudança e inovação da escola.

No que respeita ao grupo Pessoal não docente, os resultados na sua globalidade apontam para uma aceitação positiva das condições propostas pelo Agrupamento de Escolas para a mudança e inovação, sendo contudo maior a importância dada a aspectos como o *Planeamento* de actividades, considerando que toda a comunidade escolar conhece as prioridades de desenvolvimento da escola e que os seus objectivos são planeados a longo prazo. Revela menor interesse pelas questões de *Liderança*, considerando, no entanto que a Direcção da escola orienta convenientemente as prioridades de desenvolvimento da mesma.

O *Desenvolvimento Profissional* é outro factor considerado relevante, e mostra que a Direcção do Agrupamento valoriza a aprendizagem no âmbito da profissão, disponibilizando tempo para que este grupo actualize conhecimentos e práticas. Mais uma vez se evidencia que as pessoas que ocupam os cargos de coordenação são competentes nas suas funções, mantendo todos os elementos da escola informados sobre as decisões importantes, havendo uma clara predisposição para o trabalho em equipa. Reconhecem ao Agrupamento abertura ao envolvimento de todos os agentes da educação e outros parceiros educativos na realização de mudanças, dando-lhes oportunidade de expressarem opinião no sentido de decidirem sobre o futuro da escola.

A análise dos resultados relativos a cada uma das dimensões revelou apenas diferenças significativas nos itens que compõem as dimensões *Envolvimento* e *Desenvolvimento Profissional* que apresentam um nível claramente inferior no grupo Pessoal docente, transparecendo um menor grau de interesse por parte dos professores no que respeita a estas questões,

Ligando estes resultados aos princípios do *School Improvement*, verifica-se haver condições para a sua implementação, pois, segundo Hopkins (2009), o novo modelo de gestão escolar terá como principal objectivo a abertura das escolas ao exterior e a qualificação da participação dos pais e autarquias, bem como o reforço da autonomia e liderança das escolas. De acordo com o mesmo autor, este posicionamento demonstra a abertura ao progresso, mudança e inovação por parte do Agrupamento em estudo, consolidando a concepção da necessidade de reunir esforços para a mudança e inovação, não só a nível de sala de aula mas também a nível global da escola. Considerando a escola como o centro da mudança na educação, é da gestão que deve partir a iniciativa para a transformação, alargando os seus horizontes ao exterior e ao fortalecimento do trabalho colaborativo, onde se compartilham conhecimentos e boas práticas educativas.

CONCLUSÕES

O presente estudo visou proceder à avaliação das condições internas de um Agrupamento de escolas para a mudança, na perspectiva dos órgãos de gestão e administração, pessoal docente e pessoal não docente.

De uma forma global conclui-se que, neste Agrupamento, todos os actores intervenientes no processo de avaliação concordam que um dos pontos fortes deste Agrupamento é a Coordenação. Na generalidade todos os grupos participantes neste estudo evidenciam uma aceitação positiva das condições do Agrupamento para a mudança, mostrando simultaneamente disponibilidade para a colaboração e abertura a novas ideias.

Em termos mais específicos, existem boas práticas de gestão e trabalho colaborativo, de forma que numa procura constante da melhoria da escola se verifica haver: (1) delegação responsabilidades, (2) estimulação do trabalho de grupo, (3) disponibilização de tempo para a formação e desenvolvimento profissional, e (4) planificação das actividades e tarefas a desenvolver. A importância atribuída ao questionamento e reflexão fomenta, também, a mudança e inovação educativa, uma vez que possibilita à escola estabelecer significados compartilhados em volta das prioridades a desenvolver. Não obstante, planear cuidadosamente pode ajudar a escola a alcançar os objectivos a que se propõe, desenvolvendo estratégias de melhoria por ordem de prioridades ao longo do tempo, não descorando nunca a prática em sala de aula.

O Agrupamento de Escolas em estudo parece reunir condições para implementação de mudanças educativas significativas para uma melhoria eficaz da escola e do sistema educativo, uma vez que demonstra ter, já, implementados os requisitos considerados indispensáveis pelos autores estudados. Por exemplo, Freire (1996) defende como requisitos indispensáveis para considerar uma escola inovadora com predisposição para a mudança a democracia participativa, a descentralização e a autonomia da escola, bem como o diálogo e a discussão entre os actores educativos.

Este estudo veio reforçar os resultados de investigações desenvolvidas para dar resposta à necessidade de mudança no sistema educativo, tendo em conta que para o desenvolvimento de um processo de mudança e inovação educacional é imprescindível partir da elaboração de um projecto educativo com objectivos e metas claras, delineando estratégias e recursos a utilizar no processo de melhoria da escola, descrevendo não só as condições de aprendizagem como as condições internas para a mudança, incluindo os factores contextuais como elementos condicionantes e delineadores de todo o processo. Assim, para melhorar a educação é imprescindível envolver a escolas na mudança do sistema educativo: direcção, professores, alunos, pais e encarregados de educação, parceiros/colaboradores e comunidade educativa em geral. Pois, tendo em conta o *School Improvement*, não haverá mudança na escola se não houver envolvimento da comunidade escolar como um todo. A comunidade docente só progredirá se os professores evoluírem individual e colectivamente, pois embora desenvolvam parte do seu trabalho individualmente devem desenvolver tarefas em grupo de forma a partilharem conhecimentos e experiências. As escolas devem desenvolver formas de trabalho que estimulem a participação da comunidade escolar, principalmente dos alunos, pois a elaboração de projectos de mudança permite uma visão mais clara das suas necessidades, o que possibilita a distribuição de tarefas a ser compartilhadas pelos vários agentes educativos. Desta forma, a participação da comunidade no processo educativo passa por uma adequada coordenação das actividades, o que traduz a importância da comunicação/interacção entre os actores da educação.

Dos resultados às implicações

Este estudo permitiu um aprofundamento do conhecimento das necessidades implícitas para o sucesso a nível de mudança e inovação educacional. Resultando, por isso, num contributo para a consciencialização da necessidade de promoção de projectos de intervenção.

Na sequência dos resultados obtidos neste estudo, verifica-se a pertinência de estabelecer novas linhas de investigação neste domínio, nomeadamente estudar as medidas do *School Improvement* a nível dos alunos e alargar o mesmo estudo a outras escolas ou Agrupamentos de escolas. Seria importante, também, abarcar escolas com outras características, como por exemplo escolas privadas e cooperativas de ensino. Como outra linha para futuras investigações é indicada a realização de estudos longitudinais tomando como referencia a teoria e investigação associada ao *School Improvement*, para verificar e analisar os resultados obtidos neste estudo.

Do ponto de vista prático, com vista à adopção de um potencial plano de melhoria no Agrupamento, recomenda-se um debate interno alargado dos resultados obtidos, no sentido de clarificar a diversidade de posições aqui encontradas e estabelecer as prioridades para o plano de melhoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1998). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Hacia una nueva concepción de la capacidad: Actas de las III Jornadas científicas da investigación sobre personas com discapacidad* (pp. 15-38). Madrid: Narcea, S. A.
- Ainscow, M., Bensford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (2000). *Creating the conditions for school improvement: A Handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). *Hacia Escuelas Eficaces para todos*. España: Narcea, S.A.
- Alarcão, L., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, J. (1992). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Lisboa: Edições Asa.
- Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. Porto: Asa Editores.
- Azevedo, J. (2006). Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias. *Actas do IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 1-11). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barata-Moura, J. (2004). *Universidade e diversidade no sistema educativo. As bases da educação* (pp. 69-77). Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2003a). Gestão Escolar - profissionalizar ou democratizar. *Cadernos da FENPROF*, 37, 3-10.
- Barroso, J. (2003b). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: Sentido de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24, 63-92.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 49-83.

- Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas. Retórica, instrumentos e modo de regulação da acção política. In A., *A autonomia das escolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. *Educação e Sociedade*, 30, 987-1007.
- Barroso, J., Moreira, A., & Oliveira, G. (2009). Autonomia das escolas. *Conferência Internacional*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Bastos, A., & Melo de Carvalho, J. (2009). Inovação no ensino superior e desenvolvimento adulto: contribuições para a formação de professores. In A. Moura & Eduarda Couquet (Coords.), *Diálogos com a Arte* (pp.165-190). Braga: CESC, Univ.Minho.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª Edição). Lisboa: Gradiva.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (Org.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 57-85). Lisboa: Educa.
- Canastra, F., & Moura, R. (1999). O novo regime de administração e gestão escolar: a sua implantação. *Educare*, 85-94.
- Cardoso, A. (2003). *A receptividade à mudança e inovação pedagógica*. Porto: Asa.
- Carrasco, M., & Torrecilla, F. (2011). Focalização e tendências da mudança e da melhoria da escola na Iberoamérica. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 55, 25-30.
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A escola inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: APPCDM Distrital de Braga.
- Cohen, L., Manion, L., & Marrison, E. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.

- Correia, E. (1994). *Inovação Educacional: Um percurso. Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delgado, M., & Martins, E. (2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1979, continuidade e rupturas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diogo, F. (1998). *Por um projecto educativo de rede*. Porto: Edições Asa.
- Direcção Geral da Educação e Cultura. (2007). *Autonomia das escolas na europa - políticas e medidas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Elmore, R., Peterson, P., & Mccarthy, S. (1996). *Restructuring in the classroom: teaching, learning and school organisation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernandes, A. (1991). A problemática social da educação escolar. In *A construção social da educação escolar* (pp. 48-60). Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.
- Fernandes, A. (1992). *A concentração burocrática do ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, H. (1995). Fundamentos organizacionais do projecto educativo. *Inovação*, 8, 191-205.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares - Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, F. (2005). *Administração da educação - Lógicas burocráticas e lógicas de medição*. Lisboa: Edições Asa.

- Freire, P. (1996). Educação e participação comunitária. In B. Campos, *Inovação: educação e formação ao longo da vida* (pp. 305-312). São Paulo: Editora Cortez.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: Fundamentos métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontário: OISE Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. The depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). *El cambio educativo. Guia de planeación pra maestros*. México: Trillas.
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change. start school improvement now!* (2nd Edition). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, C. (2005). A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Revista de Educação*, 48, 281-306.
- González, A. (2010). Políticas Educativas Públicas en Corea del Sur en la Formación de la Sociedad de la Información. *Revista TESI*, 11, 406-424.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGrawHill.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: the inspiring future for educational change*. EUA: Sage.
- Harris, A. (2002). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? *British Educational Leadership, Management and Administration Society annual conference* (pp. 22-35). Birmingham.

- Higham, R., Hopkins, D., & Higham, R. (2009). *System leadership in practice*. London: Open University Press.
- Hopkins, D. (1987). *Towards a theory for school improvement*. London: Cassell.
- Hopkins, D. (1997). *Improving the quality of schooling*. Lewes: Falmer.
- Hopkins, D. (2005). *School improvement for real*. Cambridge: British Library.
- Hopkins, D. (2008). *Every school a Great school*. Berkshire: University Press.
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. In D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e relexão dos professores. In A. Flores (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 51-65). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Leite, C. (2005). *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Leithwood, K. (2001). School improvement in the context of accountability policies. *Journal of Leadership in the Education*, 4 (3), 217-235.
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como um novo escalão de administração educacional. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 7-44.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Macedo, B. (1991). Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. *Revista Inovação*, 4, 127-139.
- Madeira, A. (1995). A importância do diagnóstico da situação na elaboração do projecto educativo de escola. *Inovação*, 8, 167-189.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.

- Martins, A. (2009). *A autonomia da escola: a (ex)tenção do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Matos, M. (1999). Autonomia das escolas: atribuir ou construir novas competências profissionais? *Território Educativo*, 5.
- Mertens, D. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2nd Edition). Boston: Sage.
- Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional. *Cadernos de pesquisa*, 114, 25-233.
- Miles, M. (1994). 40 years of change in schools: some personal relections. *Educational Researcher January*, 23, 21-27.
- Ministério da Educação (2007). *Estrutura dos sistemas de ensino, formação e ensino para adultos na europa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2003). Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10, 47-56.
- Nóvoa, A. (1990). *Relatório da disciplina de Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1996). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Penin, S., & Vieira, S. (2002). Reflectindo sobre a função social da escola. *Gestão da escola - desafios a enfrentar* (pp. 13-43). Rio de Janeiro: DP & A.
- Pinto, C. (1998). Escola e autonomia. In A. Dias, A. Silva, C. Pinto, & L. Hapetian, A *autonomia das escolas* (pp. 9-24). Lisboa: Texto Editora.
- Prates, M., Aranha, Á., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola atual. *Eduser: Revista de Educação*, 2, 20-36.

- Ramos, C. (2007). Avaliar as escolas em contextos de autonomia. *Avaliação de escolas - Modelos e processos: Actas de um Seminário* (pp. 193-207). Lisboa: Ministério da Educação.
- Robert, P. (2010). *A Educação na Finlândia. Os segredos de um sucesso*. Porto: Edições Apontamento.
- Sampieri, R., Colado, C., & Lucio, P. (2000). *Metodologia de pesquisa*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- Sarmiento, M. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições Asa.
- Schultz, R. (2009). *Gestão da educação: inovação e mudança*. Retirado em 7 de Setembro de 2010, de:
http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi5_artigoritaschultz.pdf
- Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Silva, D. (2004). *Lógicas de acção em contexto de autonomia. Estudo sobre as representações dos docentes de um agrupamento de escolas do ensino básico*. Dissertação de mestrado não-publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Silva, E. (2000). Gestão estratégica e projecto educativo. In J. Costa, N. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 217-237). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, J. (2007). Gestão e liderança das escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização. *IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação* (pp. 1-18). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Thurler, M. (1994). A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie* (pp. 203-224). Paris: De Boeck.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Bruxelas: Artmed.

Torrecilla, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 1-22.

Tripa, M. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organisations*. Albany: Prentice-Hall.

Legislação

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro;

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro;

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto;

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio;

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio;

Decreto-Lei nº 6/01, de 18 de Janeiro;

Decreto-Lei nº 7/03, de 15 de Janeiro;

Decreto-lei n.º 15/07, de 19 de Janeiro;

Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de Abril;

Despacho Regulamentar n.º 8/SERE/89;

Despacho Regulamentar n.º 130/ME/96, de 08 de Julho;

Despacho Normativo n.º 27/97, de 02 de Julho;

Despacho Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho;

Despacho Regulamentar n.º 9744/09, de 8 de Abril;

Despacho n.º 9745/09, de 8 de Abril;

Despacho n.º 16551/09, de 21 de Julho;

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo;

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro;

Lei nº 24/99, de 22 de Abril;

Lei n.º 49/05, de 30 de Agosto;

Portaria n.º 1260/07, de 26 de Setembro.

ANEXOS

Anexo 1

Análise descritiva de resultados relativos às várias questões da Escala Sobre as Condições da Escola

	Cargos de decisão				Pessoal docente				Pessoal não docente			
	<i>n</i>	<i>Md</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>	<i>n</i>	<i>Md</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>	<i>n</i>	<i>Md</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>
Investigação/Reflexão												
1.1. Nesta escola falamos sobre a qualidade do nosso ensino.	17	3	3.41 (0.62)	2 - 4	40	3	3.30 (0.56)	2 - 4	17	3	3.35 (0.49)	3 - 4
1.2. Enquanto escola, analisamos o progresso das mudanças que vamos introduzindo	17	3	3.35 (0.61)	2 - 4	40	3	3.35 (0.58)	2 - 4	18	3	3.11 (0.76)	2 - 4
1.3. Os professores dedicam parte do seu tempo a rever as suas práticas de sala de aula	15	3	2.93 (0.59)	2 - 4	40	3	2.90 (0.59)	2 - 4	9	3	3.11 (0.78)	1 - 4
1.4. A escola tem mecanismos para proteger a confidencialidade aquando da recolha de dados.	17	4	3.59 (0.51)	3 - 4	39	4	3.56 (0.60)	2 - 4	18	4	3.67 (0.59)	2 - 4
Planeamento												
2.1. Os nossos objectivos a longo prazo estão reflectidos nos documentos orientadores de acção.	17	4	3.82 (0.39)	3 - 4	40	4	3.75 (0.54)	2 - 4	16	4	3.69 (0.48)	3 - 4
2.2. Na nossa escola o processo de planeamento é considerado mais importante do que os documentos em si.	17	3	3.18 (0.73)	2 - 4	39	3	2.92 (0.74)	2 - 4	11	4	3.64 (0.51)	3 - 4
2.3. Todos estão conscientes das prioridades de desenvolvimento da escola	17	3	3.24 (0.66)	2 - 4	40	4	3.47 (0.72)	2 - 4	18	4	3.83 (0.38)	3 - 4
2.4. Na nossa escola revemos e ajustamos os documentos orientadores de acção.	17	4	3.65 (0.49)	3 - 4	39	4	3.51 (0.68)	2 - 4	18	4	3.61 (0.50)	3 - 4

(Cont.)

Envolvimento

3.1 Nesta escola perguntamos a opinião aos alunos antes de serem introduzidas mudanças importantes.	17	3	3.35 (0.61)	2 – 4	39	3	2.79 (0.77)	2 – 4	17	3	3.41 (0.62)	2 – 4
3.2 Nesta escola as perspectivas dos pais são tidas em consideração quando são realizadas mudanças no currículo.	17	3	3.24 (0.90)	1 – 4	40	3	2.95 (0.78)	1 – 4	18	3	3.28 (0.58)	2 – 4
3.3 A autarquia e os outros elementos da escola trabalham em conjunto para decidir sobre o futuro da escola.	17	3	3.41 (0.62)	2 – 4	40	3	2.90 (0.74)	2 – 4	16	4	3.56 (0.63)	2 – 4
3.4 Recorremos a organizações externas à escola (parceiros, consultores, peritos, etc.) no nosso trabalho.	17	3	3.41 (0.62)	2 – 4	39	3	2.59 (0.85)	1 - 4	18	3	3.06 (0.73)	2 - 4

Desenvolvimento Profissional

4.1 A aprendizagem no âmbito da profissão é valorizada nesta escola.	16	4	3.56 (0.51)	3 – 4	39	4	3.49 (0.68)	1 – 4	18	3.5	3.5 (0.51)	3 – 4
4.2 Na definição das políticas da escola é colocada ênfase no desenvolvimento profissional.	17	3	3.47 (0.51)	3 - 4	39	3	3.28 (0.65)	2 - 4	17	3	3.35 (0.61)	2 - 4
4.3 Nesta escola o foco do desenvolvimento profissional incide sobre a sala de aula.	17	3	3.18 (0.53)	2 – 4	39	3	3.03 (0.67)	2 – 4	13	4	3.54 (0.52)	3 - 4
4.4 A escola está organizada de modo a disponibilizar tempo para o desenvolvimento profissional.	17	3	3,24 (0.56)	2 - 4	40	2	2.55 (0.90)	1 - 4	17	3	3.35 (0.70)	2 - 4

(Cont.)

Coordenação												
5.1 As pessoas que ocupam cargos de coordenação são competentes no trabalho com os colegas.	17	4	3.53 (0.62)	2 – 4	40	4	3.47 (0.68)	2 – 4	16	3	3.44 (0.51)	3 – 4
5.2 Executamos as tarefas, trabalhando em equipa.	17	4	3.59 (0.62)	2 – 4	40	4	3.53 (0.68)	2 – 4	18	3	3.44 (0.51)	3 – 4
5.3 Os professores e os outros elementos da escola são informados acerca das decisões chave.	16	4	3.81 (0.40)	3 – 4	39	4	3.73 (0.51)	2 – 4	18	3.5	3.50 (0.51)	3 – 4
5.4 Partilhamos experiências acerca da melhoria das práticas em sala de aula.	16	3	3.06 (0.57)	2 - 4	40	3	3.26 (0.82)	2 - 4	10	3	3.20 (0.79)	2 - 4

Liderança												
6.1 Os professores e os outros elementos da escola têm uma visão clara para onde nos dirigimos.	16	3	3.44 (0.51)	3 – 4	40	3	3.33 (0.62)	2 – 4	18	3.5	3.44 (0.62)	2 - 4
6.2 As pessoas com maior responsabilidade delegam tarefas difíceis e desafiantes.	16	3	3.19 (0.66)	2 – 4	40	2.5	2.58 (0.90)	1 – 4	17	3	3.00 (0.71)	2 – 4
6.3 A direcção da escola orienta as prioridades de desenvolvimento da escola	17	4	3.71 (0.47)	3 – 4	40	4	3.65 (0.53)	2 – 4	18	4	3.56 (0.51)	1 – 4
6.4 Os professores e os outros elementos da escola têm oportunidade de assumir papéis de liderança.	17	4	3.53 (0.51)	3 - 4	40	3	3.03 (0.70)	2 - 4	18	3	2.89 (0.58)	2 - 4
